

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: klassiõpetaja

Mari Timmi

LÕUNA-EESTI KOOLIDE KLASSIÕPETAJATE TÖÖGA RAHULOLU
NING AMETIKOHALE JÄÄMISE KAVATSUSED
Magistritöö

Juhendajad: Liina Malva (MA), Reemo Voltri (BA)

Läbiv pealkiri: Klassiõpetajate töörahulolu Lõuna-Eestis

Tartu, 2017

Resümee

Magistritöö „Lõuna-Eesti koolide klassiõpetajate tööga rahulolu ning ametikohale jäämise kavatsused“ uurimisprobleemiks oli see, et momendil puudub selge ülevaade sellest, millised on klassiõpetajate arvamused seoses nende töörahuloluga. Klassiõpetajad annavad aga õpilastele esimese ametliku koolikogemuse, seega on oluline, et klassiõpetajate töö kvaliteet Eestis oleks hea. Sellest lähtuvalt seati magistritöö eesmärgiks uurida õpetajate tööga rahulolu ja tööle jäämise kavatsusi. Selleks saadeti Lõuna-Eesti klassiõpetajatele Perrachione, Rosseri ja Peterseni (2008) poolt välja töötatud küsimustik, millele vastas 125 Lõuna-Eesti klassiõpetajat.

Käesoleva uurimuse tulemused toetasid eelnevaid uuringutulemusi. Klassiõpetajad on äärmiselt kõrge motivatsiooniga, armastavad lapsi ning suhtuvad oma töösse suure kiindumusega. Sellele vaatamata tõid vastajad suurimate miinustena välja õpetajate madala palga, suure töökoormuse, liiga suure õpilaste arvu klassis ning hariduslike erivajadustega laste arvu kasvamise tavakoolides.

Samuti tundsid klassiõpetajad, et õpetajaskonnast üleüldse vaadatakse ühiskonnas mõnikord mööda ning neist on tekkinud üldsusele negatiivne kuvand. Lisaks eelpoolmainitule leiavad vastajate arvates paljud lapsevanemad, et nad on õpetajatest targemad ja see õõnestab klassiõpetajate enesekindlust.

Siiski ei näe klassiõpetajad oma töös ainult halbu aspekte. Plussidena tõid vastajad välja koolist saadava toe, toredad inimesed ja pikad puhkused suvel. Samuti viitasid klassiõpetajate vastused sellele, et üleüldiselt on nad rahul nii oma töökeskkonnaga kui ka kolleegidega.

Kui aga võtta võrdlusesse linna- ja maakoolide klassiõpetajad, selgus, et maakoolide klassiõpetajad tervikuna on rahulolevamad kui linnakoolide omad. Põhjuseks selleks võivad olla väiksemad klassid ning ka paremad töötingimused. Linnakoolide klassiõpetajate peamiseks muredeks olid liiga suur õpilaste arv klassis ning sellega kaasnev töömahu suurenemine (paberimajandus, arenguestlused).

Kokkuvõtvalt võib aga öelda, et klassiõpetajad kavatsevad jääda oma ametikohale, kuid loodavad jätkuvalt sellele, et nende töötingimused aja jooksul paranevad.

Võtmesõnad: *klassiõpetajad, tööga rahulolu, ametikohale jäämise kavatsused.*

Summary

The thesis „South-Estonian primary school teachers’ work satisfactions and job retention“ was written because there was no clear overview of Estonian primary school teachers opinions about their job satisfaction. Primary school teachers are the first teachers for students so it is important that we know how they feel about their work so the quality of primary school teachers can be as good as it can. The aim of this thesis was to find out how satisfied primary school teachers are in their positions and how sure they are that they will stay in their positions. In order to find it out, a questionnaire developed by Perrachione, Rosser and Petersen (2008) was used and 125 primary school teachers from South-Estonia answered to the questionnaire.

The results of this thesis support what has been found out by previous researchers. Primary school teachers have very high motivation, they love children and are very devoted to their jobs. But there are many downsides to teaching. The main worries for primary school teachers are low salary, heavy workload, too many children in one classroom and rising number of children with special needs in ordinary schools.

Primary school teachers also feel that a negative image has been formed about them in the society. In primary school teachers’ opinion, many parents feel that they are smarter than the teacher and this makes the teachers feel uncertain about themselves.

However, many primary school teachers were satisfied with the support they get from their workplace, the people they work with, and long vacations during the summertime. When looking at South-Estonian primary school teachers’ descriptions about their jobs, it became apparent, that their students and love for their work in general were the main reasons why they had chosen the career of teaching.

When the location of the school was taken into consideration (rural schools vs town schools) it became apparent that primary school teachers in rural schools were more satisfied with their jobs than their colleagues in town schools. The main worry in town schools was the high number of students in one classroom and the additional workload it caused (paperwork, the conversations with parents about children’s development).

In conclusion, the primary school teachers are loyal to their profession and to their pupils, but they still hope that their working conditions get better as time goes by.

Keywords: *primary school teachers job satisfaction, job retention.*

Sisukord

Resümee.....	2
Summary	3
Sissejuhatus.....	5
Teoreetilised lähtekohad	8
Õpetajakoolitusest ülikoolis.....	9
Õpetajate hulk tööturul	12
Õpetajate palk	13
Õpetajate motivatsioon ja positsioon ühiskonnas.....	15
Õpetajate vanus.....	16
Kooli sisekliima.....	17
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	20
Metoodika	22
Valim	22
Mõõtevahendid.....	24
Protseduur.....	27
Tulemused.....	28
Kui rahul on Lõuna-Eesti koolide klassiõpetajad oma tööga ja töökeskkonnaga	28
Mis on peamised põhjused, miks Lõuna-Eesti õpetajad oma tööga rahul pole?.....	30
Millised on Lõuna-Eesti koolide klassiõpetajate kavatsused seoses ametikohale jäämisega?..	32
Kas ja millised erinevused ilmnevad õpetajate rahulolus ning ametikohale jäämisega lähtuvalt kooli asukohast?.....	33
Arutelu	36
Kui rahul on Lõuna-Eesti koolide klassiõpetajad oma tööga ja töökeskkonnaga?	36
Mis on peamised põhjused, miks Lõuna-Eesti õpetajad oma tööga rahul pole?.....	37
Millised on Lõuna-Eesti koolide klassiõpetajate kavatsused seoses ametikohale jäämisega?..	40
Kas ja millised erinevused ilmnevad õpetajate rahulolus ning ametikohale jäämisega lähtuvalt kooli asukohast?.....	41
Kasutatud kirjandus	44

Sissejuhatus

Oma 2015 aasta maikuu avalikus pöördumises valitsuse ja Riigikogu poole tões Eesti Õpetajate Liidu juhatuse esimees, Reemo Voltri, muret, mis andis ainet ka selle töö kirjutamiseks: „Eesti rahvas on haridususkus (...) Paraku on praegu Eestis õpetajate järelkasvuga väga kurvad lood – pealekasv puudub ja ametikohale on konkurents väike, et mitte öelda olematu.” (Voltri, 2016). Lugesdes erinevaid uuringuid selgub, et Voltri öeldu leiab kinnitust statistikas. OECD uuringutest selgub, et vaatamata katsetele kasvatada 30 aastaste ja nooremate õpetajate osakaalu, on viimastel aastatel tõusnud hoopis vanemate õpetajate osakaal ning mida värskem ja vahetum on olnud inimeste kokkupuude õpetajatega, seda vähem atraktiivne tundub õpetajaamet (Vaismaa & Kandla, 2016).

Haridusministeerium on oma kodulehel perioodile 2014-2020 üheks eesmärgiks seadnud muuhulgas õpetajate kutse ja ametikoha väärtustamise (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, s.a.). Põhjuseid sellisele eesmärgile leidub ka statistikas – 2015. aasta novembris läbi viidud uuringust selgus, et kuni 30-aastaste õpetajate osakaal on 10,3% ning väljaspool Tallinnat ja Tartut langeb see protsent 9,1% peale (Eesti Uuringukeskus, s.a.; Randma 2004). Seejuures aga on Eesti õpetajaskond rahvusvahelises lõikes üks vanemaid (Übius, Kall, Loogmaa & Ümarik, 2013) ning peagi pensionile minevate õpetajate asemele on vaja uusi. Eelmisel aastal läbiviidud Emori uuringust selgus aga, et vaid 16% gümnaasiuminoortest valiks tulevikus õpetajaameti (Vaismaa & Kandla, 2016). Eelnevale tuginedes selgub, et suur osa õpetajaskonnast siirdub lähiaastatel pensionile (Übius, et al., 2013). Samas on vähe neid noori, kes sooviks tulevikus õpetajana töötada (Vaismaa & Kandla, 2016). Seega on õpetajate tööga rahulolu tõstmine haridusvaldkonnas oluliseks teemaks.

Klassiõpetajad on kahtlemata olulised laste arengu kujundajad. Õpetamine esimeses kooliastmes eeldab head suhtlemisoskust, leidlikkust, loovust ning pidevat soovi ise edasi areneda ja õppida (Klassiõpetaja, s.a.). Seega on oluline, et lastele oleks võimalik klassi ette panna võimalikult adekvaatsed ning professionaalsed õpetajad. Selleks aga peame välja selgitama selle, kuidas suhtuvad oma töösse juba tegutsevad klassiõpetajad. Nii saame aimdust ka sellest, mida tuleks muuta, et klassiõpetaja eriala kui selline õpetajate jaoks atraktiivsemaks muuta.

Õpetajate töörahulolu puudutavaid uuringuid on viimasel ajal olnud mitmeid. Siiski on suurem osa õpetajate tööga rahulolu ja ametikohale jäämise uuringuid olnud väiksemahulised ja kvalitatiivset laadi (Mason & Matas, 2015). Kuigi ühiskonnas peetakse õpetajatööd väärtuslikuks ent väheväärtustatud ametiks, võib 2016. aastal õpetajaameti

kuvandi ja atraktiivsuse kohta tehtud aruandest lugeda, et õpetajad ise on need, kes enim õpetajaameti maines kahtlevad (Vaismaa & Kandla, 2016). Selle tulemuseks on õpetajate töölt lahkumine ja õpetajad lahkuvad töölt enam kui teiste valdkondade esindajad (Ingersoll, 2001). Uurijad on leidnud, et kaks kolmandikku õpetajatest lahkuvad oma ametist esimese viie aasta jooksul (Darling-Hammond, 2003). Ka Eestis läbiviidud uuringutes on leitud, et õpetajakoolituse lõpetanutest läheb oma erialale tööle vaid kolmandik (Ots, Vaher, Sellio & Laanoja, 2008). Järelikult esineb selles valdkonnas puudusi. Õpetajate rahulolematuse kohta võib lugeda ka erinevatest õpetajate seas läbiviidud küsitlustest. Näiteks tuli OECD rahvusvahelise õppimise ja õpetamise uuringust välja, et kõigest 13,7% Eesti õpetajatest leidis, et õpetaja amet on ühiskonnas väärtustatud. Soomes näiteks on see protsent 58,6 ja TALISE keskmiseks kujunes 31%. (Übius, et al., 2013)

2014-2015 aastal viidi enam kui 73 rahvusvahelises organisatsioonis läbi uuring, mille kohaselt üldine arusaam õpetajatööst on alghariduses eriti halb. Alghariduses on kesksel kohal just klassiõpetajad. Üle poolte uuringus osalenud riikide vastajad tõdesid fakti, et viimase 10 aasta jooksul on õpetajatöö populaarsus püsivalt langenud tulenevalt madalatele palkadele ning halbadele töötingimustele. Euroopa riikides joonistus eriti teravalt välja asjaolu, et õpetajad tunnevad, et nad ei saa riigilt piisavalt toetust, mis omakorda on põhjustanud õpetajatöö populaarsuse languse. (Symeonidis, 2015)

Samas ei saa väita seda, et tegu oleks uudse probleemiga Eesti hariduselus. Juba 2006. aastal võis ajakirjast „Haridus“ lugeda sellest, kuidas Eestis võtab maad õpetajate puudus (Torm, 2006) ning 2 aastat hiljem Otsa jt (2008) uuring kinnitas leitud. See mure ei ole aga omane vaid Eestile ja eesti õpetajaskonnale, vaid üha enam võib rääkida ülemaailmsest õpetajate põuast (Ingersoll, 2001; Loeb, Darling-Hammond, & Luczak, 2005; Sinclair, Dowson, & McNery, 2006).

Siinkohal väljendub vastuolu – vaatamata sellele, et Eesti õpetajad on uuringute kohaselt rahulolematud, on Eesti õpilased PISA testides saavutanud väga häid tulemusi. Kui me aga tahame, et selline positiivne trend jätkuks, on meil vaja klasside ette õpetajaid. Otsa jt (2008) uuringust selgus, et perioodil 2008-2016 jõudis iga-aastaselt pensioniikka keskmiselt 185 aineõpetajat. Samas on õpetajatöö Eesti noorte seas ebapopulaarne (Vaismaa & Kandla, 2016) ning suur hulk õpetajakoolituse läbinud õpetajatest ei siirdu hiljem õpetajana tööle (Randma, 2004). Kui aga õpetajaid klassi ette võtta pole, võetakse tööle õpetajad, kellel puudub vajalik kvalifikatsioon (Ots, et al., 2008; Tamm, 2004), mis aga omakorda võib hakata mõjutama õpilaste õppetulemusi, kaasaarvatud tulemusi PISA testides.

Lähtudes eelkirjutatust kerkib esile probleem, et Eesti õpetajad ei tunne ennast ühiskonnas väärtustatuna. Samale järeldusele on jõutud ka eelnevates uurimustes (Nelke, 2014; Voltri, Luik, & Taimalu, 2013). Küll aga puudub selge ülevaade sellest, mis on selle fenomeni põhjusteks ja missugune on situatsioon Eesti klassiõpetajate seas. Varasemates uuringutes on Eestis vaadeldud küll õpetajaid üldiselt (Mõttus, 2015; Ratas, 2014; Voltri, Luik & Taimalu, 2013), ent töö autorile teadaolevalt ei ole Eestis läbi viidud ühtegi uuringut, mis pühenduks just klassiõpetajatele. Samas on just klassiõpetajad need, kes panevad aluse õpilaste õpiharjumustele, mis omakorda mõjutab õpilaste hilisemat akadeemilist edukust (Sammons, et al., 2008). Seega on oluline uurida ka seda, millised on klassiõpetajate arusaamad seoses oma tööga.

Magistritöö uurimisprobleemiks on asjaolu, et momendil puudub selge ülevaade sellest, millised on klassiõpetajate arvamused seoses nende töörahuloluga. Kuna klassiõpetajad on õpilaste esimeseks kokkupuuteks õpingutega koolis, on aga oluline, et klasside ette satuksid hea kvaliteediga ja motiveeritud klassiõpetajad. Selleks aga on vaja teada saada, mida arvavad oma tööst juba tegutsevad klassiõpetajad. Vaid nii on võimalik parendada klassiõpetajate töötingimusi ning muuta ametit ka tulevaste potentsiaalsete klassiõpetajate silmis populaarsemaks. Seega on magistritöö eesmärgiks uurida klassiõpetajate tööga rahulolu ning tööle jäämise kavatsusi. Selle teadasaamiseks viidi Eesti õpetajate seas läbi uuring, milleks saadeti õpetajatele täitmiseks küsimustikud. Küsimustikule vastas 125 Lõuna-Eesti maa- ja linnakoolide klassiõpetajat ning uuriti ka erinevusi maa- ja linnakoolide klassiõpetajate vastustes.

Tööle on püsitatud neli uurimisküsimust:

- 1) Kui rahul on Lõuna-Eesti koolide klassiõpetajad oma tööga ja töökeskkonnaga?
- 2) Millised on peamised põhjused, miks Lõuna-Eesti klassiõpetajad oma tööga rahul pole?
- 3) Millised on Lõuna-Eesti koolide klassiõpetajate kavatsused seoses ametikohale jäämisega?
- 4) Kas ja millised erinevused ilmnevad klassiõpetajate tööga rahulolus ning ametikohale jäämise kavatsuses lähtuvalt kooli asukohast?

Magistritöö koosneb neljast osast. Esimeses osas antakse teoreetiline ülevaade teemast. Teises, metoodika osas kirjeldatakse valimit ning antakse ülevaade küsimustiku valimist, mõõtevahendist ja protseduurist. Kolmandas osas esitatakse küsimustiku tulemused. Viimases, neljandas osas arutletakse saadud tulemuste üle.

Teoreetilised lähtekohad

Tööga rahulolu on üks enim akadeemiliselt uuritud teemasid (Gomes & Borba, 2011; Viseu, Jesus, Rus & Canavarro, 2016). Selle, kas kool on edukas või mitte, määrab just õpetajate tööga rahulolu (Jesus & Lens, 2005). Addison ja Brundrett (2008) väitsid oma töös, et õpetajate töömotivatsioon ja tööga rahulolu on üks vähim teaduslikult uuritud valdkondi. Tõesti, kui otsida artikleid õpetajate tööga rahulolu kohta, leidub hulgaliselt materjali nii Eestis kui mujal, mis keskenduvad õpetajate palgastiimulitele (Mueller & Hanfstingl, 2010; Mõttus, 2015; Nelke, 2014; Voltri, Luik & Taimalu, 2013), ent konkreetsemaid uuringuid õpetajate töörahulolust leiab märksa vähem. Veelgi enam, kuigi eelnevates Eestis läbiviidud uuringutes on vaadeldud aineõpetajaid või erinevate õpetajate gruppe (Mõttus, 2015; Ratas, 2014; Voltri, Luik & Taimalu, 2013), pole Eestis autorile teadaolevalt läbi viidud ühtegi suuremamahulist kvantitatiivset uuringut, mis keskenduks klassiõpetajatele. Samas kujundavad just klassiõpetajad esimeste õpetajatena välja õpilaste tööharjumused ja suhtumise õppimisesse (Sammons, et al., 2008).

Aloe, Shisleri, Norrise, Nickersoni ja Rinkeri (2014) uuringust selgus, et õpetajate läbipõlemine on kujunenud ülemaailmseks probleemiks. Sarnasele järeldusele jõudsid oma uuringus ka mõned aastad varem Sinclair, jt., (2006). Ka Eesti uuringutes on leitud, et suur osa õpetajatest ei asu pärast kooli lõpetamist tööle õpitud ametikohale (Randma, 2004). Selleks, et kirjeldada Eestit ja seda, milline on klassiõpetajate hetkeolukord, tuuakse välja järgmised õpetajatöö aspektid:

1. Õpetajaks saada soovivate inimeste arv on aastate lõikes vähenenud (Krips, Taimalu, & Kukemelk, 2009; Löfström, Poom-Valickis, Hannula, & Mathews, 2010, Sinclair, et al., 2006). Seega ei taheta enam õpetajaks õppida.
2. Õpetajatöö üldiselt on muutunud ebapopulaarseks (Sinclair, et al., 2006), koolituse läbinud õpetajatest paljud ei asu õpetajatena tööle (Randma, 2004) ning suur hulk õpetajatest leiab, et nad oleksid pidanud otsustama mõne teise ameti kasuks (Übiuset al., 2013).
3. Õpetajate palk on liiga väike selleks, et meelitada inimesi õpetaja ametit pidama (Cha, & Cohen-Vogel, 2011; Nelke, 2014; Voltri, et al.; Okas, 2009).
4. Õpetajate sotsiaalne staatus on madal (Park, & Byun, 2015; Übiuset, et al., 2013).
5. Eesti olemasolev õpetajaskond on keskmisest staažikam ning 16% momendil töötavatest õpetajatest siirdub lähiaastatel pensionile (Übiuset, et al., 2013).

6. Selleks aga, et teada saada, milliseid muudatusi õpetajad oma töös näha soovivad, peab kuulama, mida on õpetajatel oma ameti kohta öelda (Chaudary & Imran, 2012).
7. Klassiõpetajad on need, kellega õpilastel kujunevad välja esmased õpiharjumused ning sellest lähtuvalt on klassiõpetajatel oluline roll õpilaste edaspidises akadeemilises edukuses (Sammons, et al., 2008).

Järgnevalt vaadeldakse neid klassiõpetajatöö aspekte juba pikemalt, keskendudes igäühele eraldi.

Õpetajakoolitusest ülikoolis

Mitmele nii Eestis kui välismaal läbiviidud uuringutele tuginedes võib väita, et õpetajateks õppijate arv on ajaga muutunud üha väiksemaks (Krips, et al., 2009; Löfström, et al., 2010, Sinclair, et al., 2006). Senimaani ongi Eestis eelkõige keskendutud sellele, miks väheneb õpetajaks õppijate arv ja mitte niivõrd sellele, milliseid negatiivseid aspekte näevad oma töös õpetajad ise (Nelke, 2014; Peterson, 2013). Seega on õpetajaks õppijad tulevaste õpetajate (ja veelgi enam, klassiõpetajatena) selle töö kontekstis oluline aspekt. Suurem osa õpetajatest omandab hariduse just Tartu Ülikoolis, mistõttu tuleks vaadata ka selle kooli statistikat.

2010 aastal muutusid Tartu Ülikoolis vastuvõtutingimused. Kui enne 2010 aastat võeti vastu kõik lävendi ületanud üliõpilased, siis 2010 aastast alates on kõikidel erialadel kindel õppekohtade arv. Tartu Ülikoolis oli 2010. aastal riikliku koolitustellimuse alusel moodustatud õppekohtade arv õpetajakoolituse erialadel 153. 2017. aastal võetakse klassiõpetaja õppekohale vastu 30 kandidaati (Klassiõpetaja, s.a.) 2012. aastal võeti klassiõpetaja erialale vastu 13 kandidaati. Seega on riiklik tellimus klassiõpetajate järele viimaste aastate jooksul suurenenud.

Vaadates statistikat lähemalt selgub aga, et välja on kujunenud n-ö „populaarsed“ õpetajaametid ning teised õpetajaametid, kus vabad kohad jäävad täitmata. 2015. aastal sai riiklik tellimus täidetud (ja mõnel juhul ületatud) erialadel eripedagoogika (nii statsionaar kui avatud ülikool), klassiõpetaja ning koolieelse lasteasutuste õpetaja avatud ülikoolis. Need kolm eriala olid üliõpilaste seas kõige populaarsemad. Samas oli tervelt kuus eriala, kus riiklik tellimus jäi täitmata. Nendeks olid eripedagoogika statsionaarõpe, haridusteadus (loodusteaduslikud- ja reaalsained), humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis, koolieelse lasteasutuste õpetaja (statsionaar) ning kutseõpetaja erialad. (Vastuvõtustatistika, s.a.) Tekkinud olukorda illustreerib autori koostatud Tabel 1, mille koostamiseks võeti aluseks 2015. aasta Tartu Ülikooli kodulehelt saadud vastuvõtustatistika..

Tabel 1. 2015. aastal riikliku tellimuse alusel loodud ning täidetud õppekohad Tartu Ülikoolis (aluseks Tartu Ülikooli kodulehel olev vastuvõtustatistika):

Eriala	Riikliku tellimuse arv	Täidetud kohtade arv
Eripedagoogika (avatud ülikool)	20	26
Eripedagoogika	25	15
Haridusteadus	8	3
(loodusteaduslikud ained)		
Haridusteadus (reaalained)	7	6
Humanitaar- ja sotsiaaalainete õpetamine põhikoolis	15	14
Klassiõpetaja	25	25
Koolieelse lasteasutuse õpetaja (avatud ülikool)	15	28
Koolieelse lasteasutuse õpetaja	30	28
Kutseõpetaja (avatud ülikool)	20	19
KOKKU	165	164

Tabelist selgub, et suure osa kohtadest täidavad avatud ülikoolis õppijad, kes lisasid antud erialadel riiklikule tellimusele 29 kohta. Lisaks saab tabelist välja lugeda seda, et vaatamata faktile, et eripedagoogika ning koolieelse lasteasutuse õpetaja avatud ülikooli õppekohtadele võeti vastu 19 inimest rohkem kui oli riiklik tellimus, astus lõppkokkuvõttes õpetajakoolitusesse siiski vähem üliõpilasi kui oli kohti.

Vaadates vastuvõetute hulka ja selle suurenemist viimaste aastate lõikes (Vastuvõtustatistika, s.a.) võiks ju eeldada, et järelkult on suurenenud ka lõpetajate arv ülikoolis, sest riiklik tellimus õpetajaameti esindajate järele on viimastel aastatel kasvanud. Miks muidu on viimase viie aasta jooksul nt klassiõpetaja eriala riiklik tellimus kahekordistunud. Siiski näitab statistika kahjuks vastupidist. Kui 2010. aastal lõpetas Haridusteaduskonna 345 üliõpilast, siis 2015. aastal oli lõpetanute arv 317 (Haridussilm, s.a.). Järelikult on vaatamata sellele, et 5 aasta jooksul on lisandunud 12 uut õppekohta, siiski vähenenud lõpetajate arv vähenenud. Samas tunnevad TALISE uuringu andmetel endiselt väga paljud koolidirektorid puudust kvalifitseeritud ja tulemuslikult töötavatest õpetajatest ning kuna 16% praegu tööturul olevatest õpetajatest ligineb pensionieale, ei näi probleemile kerkimas lahendust (Übius, et al., 2013).

Kindlasti tuleb klassiõpetajate puhul rääkida ka õpetajate ja õpetamise üldisest kvaliteedist. Heade õpitulemustega õpilasi tuleb meelitada õpetajakoolitusesse, sest nad

saavutavad oma õppeaja jooksul paremad tulemused ning see teeb neist ka tulevikus paremad õpetajad (Park, & Byun, 2015). Paljudes riikides (nt Saksamaa, Poola, Šveits) asuvad õpetaja ametikohtadele just madalate õpitulemustega üliõpilased (Tatto, et al., 2012). Samas kannatab kahtlemata sellisel juhul ka õpetamise kvaliteet. See eest näiteks Soomes peavad õpetajaks saamiseks lõpetanud olema keskmisest märkimisväärselt kõrgemad õpitulemused (Barber, & Mourshed, 2007). Ka Eestis klassiõpetajaks saamiseks ei piisa bakalaureusekraadist, vaid ülikoolis klassiõpetajaks õppides tuleb omandada magistrikraad.

Siinkohal väärrib ka mainimist asjaolu, et 2016. aasta Emori läbiviidud uuringus õpetajameti populaarsuse kohta leidsid vaid 16% gümnaasiumi ealistest noortest, et nad võiksid õpetajaametit tulevikus kaaluda. Neist 16%-st leidis keskmisest enam pealinnast pärit humanitaarainete inimeseks pidavaid noori tüdrukuid. Kuna aga õpetajatest on puudust just eelkõige väiksemate linnade ja maakohtade koolides (Koolielu, s.a.) ning endiselt leidub erialasid, kus riiklik tellimus on täitmata (vt Tabel 1), jääb probleem õpetajate puudusest momendil ka tulevikus lahenduseta.

HaridusSilma koduleht on hea koht (klassi)õpetajate kohta statistika kogumiseks. Pannes otsingusse erinevad õppeaastad ning vaadates erinevate lendude lõpetajate ning katkestanud üliõpilaste saab lugeda, et viimaste 3 aasta jooksul on Eestis suurenenud nende klassiõpetajaks õppivate üliõpilaste arv, kes on katkestanud õpingud ülikoolis. Lisaks sellele pole viimasel kolmel aastal kordagi ületanud lõpetajate arv katkestanud üliõpilaste arvu. Siiski tuleb silmas pidada, et katkemiste arv ei sisalda ainult neid üliõpilasi, kes õpingud pooleli jätavad, vaid katkestamiste arvule lisanduvad ka need klassiõpetaja üliõpilased, kelle õppeaeg on läbi saanud. Klassiõpetajate praegust situatsiooni ülikoolides illustreerib Tabel 2.

Tabel 2. *Klassiõpetaja eriala õpingud lõpetanud ja katkestanud üliõpilaste arv viimase 3 aasta lõikes.*

Õppeaasta	Klassiõpetaja eriala lõpetanute arv	Klassiõpetaja eriala katkestanute arv
2012/2014	67(22*)	58(33*)
2014/2015	71(32*)	64(37*)
2015/2016	73(29*)	69(40*)

*Sulgudes esitatud Tartu Ülikooli klassiõpetajate vastavad arvud

Järelikult on ka klassiõpetajate õppekaval samuti vaatamata sellele, et õppekohtade arv on kahekordistunud, suurenenud aasta-aastalt eriala katkestanud üliõpilaste arv. Kui sedasorti trend jätkub ning üha enam klassiõpetaja eriala üliõpilasi oma õpingud katkestab, pole varsti enam võimalik täita riiklikku tellimust klassiõpetajate järele.

Õpetajate hulk tööturul

See, et õpetaja amet on muutunud üha ebapopulaarsemaks ning lõpetajate arv väheneb, on muutumas üha suuremaks probleemiks (Sinclair, et al., 2006). Tervelt 37% praegu tegutsevatest õpetajatest leiab, et nad oleksid pidanud otsustama mõne teise ameti kasuks (Übius, et al., 2013). Seda probleemi tunnistab ka Eesti Vabariigi valitsus, kes oma „Eesti elukestva õppe strateegia 2020“ raames on ühe kitsaskohana välja toonud järgneva aspekti: „Õpetaja elukutse ei ole atraktiivne: noorte ja meesõpetajate osakaal ning konkurss õpetajakoolituse õppekavadele on väike, õpetajaks õppinud ei lähe kooli tööle.“ (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014).

Eelpool mainitu leiab kinnitust ka statistikas. Vaadates õpetajate arvu viimaste aastate lõikes, näeme, et õpetajate arv on pidevalt langenud juba viimased 16 aastat. Seda ilmestab hästi ka Tabel 3:

Tabel 3: *Õpetajate arvu langemine viimaste aastate lõikes (aluseks EHIS kodulehel olev statistika):*

Õppeaasta	Õpetajate arv
2000	18 278
2005	15 827
2010	14 394
2015	14 329

Siiski on õpetajate arv endiselt suurem ametikohtade arvust, kuigi seda võib mõjutada fakt, et suur osa õpetajatest töötab osakoormusega (2015-2016 õppeaasta arvudes, s.a.). Sellele vaatamata leidub ka palju täitmata õpetajakohti ja seda eriti just väikelinnades (Täitmata ametikohad, s.a.). Kui külastada ka nt koolielu haridusportaali, mis on üks peamisi õpetajate töökuulutusportaale, leiab sealt hulganisti rohkem tööpakkumisi kui tööotsijaid ning enamik tööotsijaid pakuvad pigem eratunde (Koolielu, s.a.). Statistika näitab, et keskmiselt läheb igast õpetajakoolituse lõpetanud kümnest üliõpilasest reaalselt õpetajatena tööle kõigest seitse inimest (Randma, 2004). See statistika käib aga ainult lõpetanute kohta, jättes seejuures kõrvale need, kelle haridustee poolikuks jääb. Eesti Hariduse Infosüsteemi andmetel on 2016. aasta juunikuul seisuga üldhariduses vabu õpetajakohti 131, huvihariduses 88 ning alushariduses 147 (Täitmata ametikohad, s.a.). Seega oodatakse haridusvaldkonda sügise alguseks tööle 366 inimest. 2015. aastal lõpetas HaridusSilma andmetel haridusteaduskonna

317 õpilast ning õpingud katkestas tervelt 241 üliõpilast (Lõpetanute arv õppevaldkondade lõikes, s.a.).

Ka välismaal läbiviidud uuringutes on jõutud sarnastele järeldustele. Vastavad empiirilised uuringud on läbi viidud näiteks Ameerika Ühendriikides (Sass, et al., 2012), Inglismaal (White, Gorard, & See, 2006), Belgias (Dupriez, Delvaux, & Lothaire, 2016) ning Austraalias (Buchanan, et al., 2013). Ingersoll (2002) (kes muuhulgas oma aasta varasemas artiklis rääkis üleüldisest õpetajate põuast) leidis oma uurimuses, et tervelt 11% õpetajatest lahkuvad ametist esimese töötatud aasta jooksul. Järgneva viie aasta jooksul lahkub ametist tervelt 39% õpetajatest (Ingersoll, 2002). Ingersolli teooriat on kasutatud ka hilisemates uuringutes ning ka 10 aastat hiljem leidis Brettnacher (2012) oma dissertatsioonis, et Ingersolli teooriad peavad endiselt paika.

Kui vaadata klassiõpetajate hulka tööturul, selgub samuti, et vajadus klassiõpetajate järele on suur. Koolielu (s.a.) leheküljelt võib lugeda, et 2017 aasta maikuu seisuga on viimase 100 päeva jooksul üles laaditud 30 töökuulutust klassiõpetaja leidmiseks erinevates Eesti paikades. Seejuures on mainimist väärt ka asjaolu, et klassiõpetajaid ei oodata sügisest tööle vaid väikestes koolidesse, vaid nõudlus klassiõpetajate järele püsib ka Tartu ja Tallinna koolides (Koolielu, s.a.) Seega leidub tööturul hulgaliselt tööpakkumisi klassiõpetajatele, kuid lõpetajate arv klassiõpetaja erialal on endiselt langustrendis.

Eelnevale tuginedes võib väita, et kui sarnane tendents jätkub, võime liikuda tõsise klassiõpetajate kriisi suunas, sest ülikooli ei lõpeta piisavalt palju üliõpilasi selleks, et kasvavat tööturu nõudlust rahuldada. Juba praegu korraldatakse erinevaid kampaaniaid selleks, et inimesi õpetajakoolitusse meelitada. Heaks näiteks selleks on „Noored kooli“ programm, mille eesmärgiks on ülikoolilõpetajaid ja oma eriala eksperte vähemalt kaheks aastaks koolidesse õpetajatena tööle saata. Sellised programmid on kindlasti hea algus ja võivad tuua päris mitu inimest õpetajatena tööle, ent siiski on tegu ajutiste lahendustega. Lisaks sellele ei saa „Noored kooli“ programmi kasutada klassiõpetajate leidmisel ning ka aineõpetajate puhul ei ole mingit garantiid selles osas, et programmis osalejad ka pärast programmi lõppemist õpetajatena tööle asuvad.

Õpetajate palk

Õpetajate väike palganumber on see, mida Eestis sageli õpetajatöö probleemallikana välja tuuakse (Mõttus, 2015; Nelke, 2014; Voltri, et al. 2013; Voltri, 2016). Ka klassiõpetaja eriala pole selles osas mingi erand. Kuigi ühiskonnas nähakse õpetaja positsiooni kõrgelt

(Vaismaa & Kandla, 2016) ei ole see hinnang väljendunud palganumbrites. Õpetajate palk on küll viimastel aastatel näidanud kasvutrendi, ent see ei jõua siiski kuidagi järele riigi keskmisele palgale.

Õpetajate keskmine töötasu 2016. aasta I kvartalis oli 944 eurot, riigi keskmine aga 1091 eurot (Statistikaamet, 2016). Gustav Adolfi gümnaasiumi direktor Hendrik Agur kirjutas oma 2017. aasta maikuu arvamuses, et 3000-eurone õpetajate palk annaks ühiskonnale selge sõnumi õpetajatöö väärtusest ning muudaks õpetajatöö üldiselt noorte jaoks atraktiivsemaks (Postimees, s.a.). Siiski teadvustab ka tema, et suur osa potentsiaalselt suurepärareset õpetajatest valivad pigem IT või äri eriala, sest need toovad rohkem tulu. Seega ei jõua paljud kõrgete õppetulemustega andekad õpilased klassiõpetaja erialani, sest valivad rohkem tasustatud eriala.

Erinevates uurimustes nii Eestis kui ka välismaal (Cha, & Cohen-Vogel, 2011; Nelke, 2014; Voltri, et al.; Okas, 2009) on jõutud arusaamale, et õpetajate palga tõstmine vähendaks nende töölt lahkumist. Siiski leidub ka neid uurijaid, kes julgevad vastupidist väita. Yuan, et al. (2013) võtsid näiteks oma töös vaatluse alla 3 suuremat õpetajate seas läbiviidud uurimust, mis keskendusid just palga faktorile motivatsioonitegurina. Uurimuste analüüsimisel selgus aga, et palk ei ole õpetajate jaoks oluline tegur, sest suurem osa õpetajatest leidis, et raha pole piisav motivaator oma tööeetika ja käitumisharjumuste kujundamiseks. (Yuan, et al., 2013)

Seejuures avaldub õpetajate truksjäämine oma valitud ametis. Kuigi paljud õpetajad leiavad, et nad on alamakstud (Cha, & Cohen-Vogel, 2011; Nelke, 2014; Voltri, et al., 2013; Okas, 2009), hoiab siiski miski neid tööl oma ametikohal. Juba kutseaastal viibivad noored õpetajad teadvustavad endale seda, et õpetajaks ei minda eesmärgiga rikkaks saada, vaid ikka missioonitundest ning armastusest õpetajatöö vastu (Voltri, et al., 2013). Samuti on Krull (2003) välja toonud oma raamatus, et mida kauem inimene õpetajana töötab, seda enam kasvab ka tema tööga rahulolu.

Juba õpetajana töötavad inimesed on ehk tõesti nõus ka sellel põhjusel koolis töötama, ent palk on kahtlemata iga inimese jaoks oluline faktor töö valimisel (Agur, s.a.) ning kõigest 6% Eesti gümnaasiuminoortest leiab, et õpetajaamet on miski, mis võimaldab teenida ametikohale väärilist töötasu (Vaismaa & Kandla, 2016). Seega ei saa me lootma jääda õpetajate kõrgele missioonitundele kui palganumber noori inimesi klassiõpetajana tööle ei innusta. Töörahulolu võib küll aastate lõikes kasvada, ent sellele peab eelnema õpetajaametisse astumine.

Õpetajate motivatsioon ja positsioon ühiskonnas

TALISE uuringu andmetel leiab tervelt 37% praegustest õpetajatest, et nad oleksid võinud teha teise erialavaliku ning ligi 30% õpetajatest valiksid uue ameti, kui nad uuesti otsustada saaksid. Nende hulgas ka klassiõpetajad. Samas usub vaid 69,3% õpetajatest, et õpetajaameti eelised kaaluvad üles õpetajatöö puudused (Übius, et al., 2013). Suurima probleemina tuuakse Eestis väikese palganumbri kõrval välja just õpetaja ameti madal väärtustamine ühiskonnas (Voltri, et al., 2013, Vaismaa & Kandla, 2016). TALISE uuringu andmetel leidis vaid 13,7% Eesti õpetajaskonnast, et neid väärtustatakse samas kui uuringu keskmine protsent oli 30,9 (Übius, et al., 2013). Samas selgus hiljutisest Vaismaa ja Kandla (2016) uuringus, et just Eesti õpetajad ise on need, kes oma positsiooni ühiskonnas kõige kriitilisemalt hindavad. Seega on Eesti õpetajate seas levinud probleemiks see, et õpetajad tervikuna ei tunne end ühiskonnas väärtustatuna.

Õpetajate arvamus oma madalast positsioonist ühiskonnas mõjutab kahtlemata nende töömotivatsiooni. Samas on mitmed erinevad uuringud tõestanud, et just motiveeritud õpetajad on need, kes mõjutavad meie õpilasi. Seda seetõttu, et motiveeritud õpetajatel on ka kõrgema motivatsiooniga õpilased (Güzel, 2011; Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan, 2007; Yuan, et al., 2013). Järelikult tuleb õpetajate motivatsiooni tõsta selleks, et õpitulemused oleksid paremad.

Siiski on õpetajaks saada soovivate õpilaste arv küllaltki väike. Uuringus, kus küsitleti 23 erineva OECD riikides elavaid õpilasi, ei olnud ühtegi riiki, kus õpetajaks soovijate arv ületaks 10% piiri. Rohkem õpilasi soovis õpetajateks saada Belgias (8,7%), Kreekas (7,5%), Soomes (6,7%) ning Saksamaal (6,1%). Samas näiteks Poolas tahtis õpetajateks saada vaid 0,2% küsitletutest, Islandil 1,1%, Norras 1,5% ning Uus-Meremaal 1,9% küsitletud õpilasest. Uuringu koostajad tõid välja selle, et kuigi eelnevalt on palju tähelepanu pööratud sellele, kuidas palk mõjutab õpetajatöö populaarsust, peaks senisest rohkem tähelepanu pöörama ka õpetajatöö sotsiaalsele staatusele, sest see on üheks määravaks teguriks õpetajaks õppima minemisel. (Park, & Byun, 2015)

Suuremas osas läbiviidud uuringutes (Fokkens-Bruinsma, & Canrius, 2012; König, & Rothland, 2012; Nelke, 2014; Voltri, et al., 2013; Übius, et al., 2013) on jõutud seisukohale, et kuigi nõudmised õpetajatööle on äärmiselt kõrged, on õpetajatöö sotsiaalne staatus küllaltki madal ning seda nii Eestis kui mujal. Arvatavasti just sellepärast on suurem osa õpetajatest toonud töötamise põhjuseks välja soovi töötada lastega (König, & Rothland 2012; Peterson, 2013; Sinclair, 2008) ja mitte õpetajate palganumbri. Järelikult on õpetajaametis olulised just sisemised motivatsioonitegurid, mitte niivõrd välised.

Eelpool mainitust võib järeldada seda, et kui me muudame õpetajatöö ühiskonnas tervikuna populaarsemaks, kasvab ka õpetajaks saada soovivate inimeste arv. Eesti töötavad õpetajad on küll kõrge sisemise motivatsiooniga, ent ka meil on suuri probleeme sellega, kuidas näevad õpetajad oma positsiooni ühiskonnas (Nelke, 2014; Voltri, et al., 2013; Übius, et al., 2013). Järelikult on probleem ühiskondlikul tasandil olemas. Seega peaks riik panustama sellesse, et parandada õpetajatöö imago ning pakkuma õpetajatele erinevaid soodustusi, et õpetajatööd populariseerida (Park, & Byun, 2015).

Õpetajate vanus

Ka eesti õpetajaskonna vanus on muutumas üha suuremaks probleemiks. TALISE uuringust selgus, et Eesti õpetajaskond on üks vanemaid (meist vanem õpetajaskond oli Leedus ja Norras) ning lisaks sellele oli Eesti õpetajatel keskmisest kõrgem töökogemus ehk tööstaaž (Loogmaa, Ruus, Talts, & Poom-Valicis, 2009). 2016/2017 õppeaastal töötas I kooliastmes üldhariduskoolides kokku 5078 õpetajat, kellest 43,1% (2187 õpetajat) olid enam kui 50-aastased ja kõigest 10,1% (511 õpetajat) alla 30-aastased. (HaridusSilm, s.a.) Siinkohal leiab kinnitust Krista Uibu (2010) doktoritöös väljatoodud info selle kohta, et suur osa meie õpetajaskonnast pärineb nõukogude ajast ning sellel on oma mõju meie koolisüsteemi tulevikule.

Vanemal õpetajaskonnal on kindlasti omad tugevused. Näiteks nende stressi tase on tunduvalt palju madalam kui noortel õpetajatel (Jain, Tyagi, & Kumar, 2015). Samuti on neil tänu varasematele kogemustele tunduvalt palju lihtsam ette valmistada tunde ning leida ning välja töötada tundideks vajalikke materjale (Ersozlu, & Cayci, 2016).

Teisalt jällegi toob õpetajate kõrge vanus kaasa ka probleeme. Näiteks puuduvad paljudel vanema generatsiooni õpetajatel vajalikud oskused kaasaegsete IKT (info- ja kommunikatsioonitehnoloogia) lahenduste kasutamiseks. Samas ei ole suurem osa neist saanud ka vastavasisulist väljaõpet oma kooliajal (Kretschmann, 2015; Marandi, Luik, Laanpere, Adojaan, & Uibu, 2003). Mõned uurijad on arvamusel, et sageli ei ole otsustavaks faktoriks IKT vahendite kasutamisel mitte niivõrd vanus, vaid sugu. Nimelt on leitud, et meesterahvad on alimad IKT kasutajad kui naised (Mahdi, & Al-Dera, 2013). Seega võib feminiinne õpetajaskond samuti olla üheks põhjuseks, miks IKT vahendeid mõnevõrra vähem kasutatakse.

IKT vahendid on saamas üha laialdasemaks igapäevases õppetöös (Uibu, 2010). Seega on oluline, et Eesti õpetajaskond oskaks IKT vahendeid oma tundides ka kasutada. Kui

aga õpetaja kasutab endiselt VHS kassette ning keeldub targa tahvli kasutamisest (mida praktilal viibides klassiõpetaja üliõpilased on kogenud), siis ei saa ka selle õpetaja juhendatud õpilastelt nende vahendite kasutamist eeldada.

Siinkohal ei püüta väita aga seda, et kõrge vanus oma olemuselt oleks õpetajatöö probleemiks. Vastupidi, kõrge tööstaažiga õpetajatel on kahtlemata suuremad oskused. Pigem on eesmärgiks pöörata tähelepanu asjaolule, et kui seesugune trend jätkub, on tulemuseks see, et paari aasta pärast lähevad praegu tööl olevad klassiõpetajad pensionile. Kuigi ülikool pakub jätkuvalt üha enam kohti õpetajakoolituse (s.h. klassiõpetaja) erialadele, on meil endiselt nendes valdkondades suur väljalangevus ning üha vähem üliõpilasi valib klassiõpetaja kutseeriala (vt Tabeleid 1 ja 2). Kõigest 16% gümnasistidest kaalub tulevikus õpetajaametit (Vaismaa & Kandla, 2016). Seega võime paratamatult leida ennast paari aasta pärast probleemi eest, kus tööturul nõudlus on suur (sest praegu tegutsevad klassiõpetajad on pensionile jäänud), ent pädevaid inimesi neid kohti täitma ei ole.

Kooli sisekliima

Head töötingimused aitavad kahtlemata klassiõpetajaid tööl hoida ning takistada nende töölt lahkumist (Cha & Cohen-Vogel, 2011; Ratas, 2014) ning seda sõltumata riigist. Kui algajad õpetajad vaatavad tööle asudes esimese asjana tavaliselt palganumbrit, siis on just töötingimused need, mis staažikamaid õpetajaid pikemalt nende töö juures hoiavad (Loeb & Page, 2000) ja millest eriti tuuakse välja just neid asjaolusid, mis puudutavad õpetaja isikut (Cha & Cohen-Vogel, 2011; Day & Gu, 2009; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Kuna õpetajatöö üldiselt on äärmiselt kurnav (Maslach & Leiter, 1999), on kooli sisekliima oluliseks faktoriks klassiõpetajate tööl püsimisel.

Seega on äärmiselt oluline see, et klassiõpetajate töötingimused oleksid rahuldavad, sest vastasel juhul langevad ka nemad, nagu iga teise töökoha esindajad, lõpuks stressi (Saveli, 2015). Õpetajatööd üldiselt on nimetatud ka üheks viiest kõige stressirohkemast ametist (Kyriacou, 2001). Veelgi enam, Manuel (2003) kirjeldab õpetajaametit kui ainsat ametit, mis „sööb noored ametiesindajad elusalt“ ja klassiõpetajad pole mingi erand.

Klassiõpetajate töötingimuste kujundamisel on oluline roll koolijuhil, sest just direktor on see, kelle ülesandeks on tagada õpetajale töölepingus kokkulepitud töötingimused (Õpetaja palgakorralduse lähtealused, s.a.). Samuti on direktorite kohustuseks tagada see, et koolides töötaksid efektiivsed ja head klassiõpetajad ning nemad on ka peamised õpetajate töö hindajad (Sagona, 2012). Tegu pole aga lihtsa ülesandega, õpetajate hindamine on

ajamahukas ning seetõttu püütakse leida standarditel põhinevaid hindamismeetodeid (McGuinn, 2012). Seda enam peab direktor oma töös olema oskuslik, et õpetajad näeksid direktorit enda kolleegina ja mitte ülemusena (Hallinger, Heck & Murphy, 2013). Seega on vajalik, et klassiõpetajad saaksid direktoritelt oma töö kohta tagasisidet ning sama oluline kui tagasiside ise, on selle andmise viis.

Suureks sisekliima kujundajaks on kahtlemata suhted kolleegidega, mis võivad klassiõpetaja töörahulolus mängida suuremat rolli kui suhted direktoriga (Nathanaili, 2016). Seda enam, et varasem arusaam klassiõpetajatööst kui isoleeritud ametist on asendunud arusaamaga, et õpetajatöö põhineb samuti koostööl ning õpetajad mõjutavad oma töös üksteist (Elmore, 2008; Payne, 2011). Seda arusaama väljendatakse ka Eestis, kus üha enam on hakatud pöörama tähelepanu ainetevahelisele lõimingule ning lisaks sellele kasutavad paljud klassiõpetajad nt üldõpetuse põhimõtteid. Seda ikka selleks, et klassiõpetajad saaksid paremini koordineerida oma ainete sisu teiste õpetajatega. Payne (2011) on oma raamatus „So much reform, so little change. The persistence of failure in urban schools” õpetajate omavahelisi suhteid kirjeldanud järgnevalt:

Õpetajate omavahelised suhted on heaks näitajaks sellest, kas koolil on võimalus tulevikus paremaks muutuda. Õpetajate omavahelise koostöö puudumine, mida ilmestab õpetajate isoleeritus (isegi kui isoleeritud õpetajaid on vähe), võib olla piisavaks aluseks sellele, et koolis kujuneks välja koostöö puudumine. Näiteks võib koostöö puudumise tagajärjel kujuneda õpetajatel välja suhtumine „See, mis toimub minu klassiruumis, ei puuduta kedagi peale minu.“ (lk 80).

Selline kirjeldus puudutab tugevalt klassiõpetajaid, sest võrreldes teiste õpetajagruppidega on nende töö rohkem isoleeritud. Kui aineõpetajad on lausa sunnitud tegema teiste ainete õpetajatega koostööd, siis klassiõpetaja annab sageli oma klassile peaaegu kõiki aineid, millest tulenevalt klassiõpetajatel otsene vajadus oma ainete sisu koordineerimiseks teiste õpetajatega puudub. Siiski peavad ka klassiõpetajad arvestama sellega, et nende õpilased oleksid edukad ka hilisemates õpingutes teiste ainete õpetajatega. Selleks aga peavad klassiõpetajad tegema koostööd teiste ainete õpetajate ning teiste klassiõpetajatega.

Seega on äärmiselt oluline, et klassiõpetajad saaksid hästi läbi oma kolleegidega. Usaldusväärsed suhted kolleegidega ning nendega diskussiooni astumine aitavad lõimida oma ainete sisu teiste õppeainetega, saada oma tööle vajalikku tagasisidet ning samuti saavad klassiõpetajad ühiselt panustada õpilaste paremale õpetamisele (Payne, 2011; Zheng, Yin, Liu & Ke, 2016).

Oluliseks sisekliima kujundajaks on samuti klass ise. Klassi suurus mõjutab õppekeskkonda, sest mida väiksem on klass, seda efektiivsemat tööd saab klassiõpetaja klassiga teha (Krueger, 2003, Nye, Hedges & Konstantopoulos, 2000). Kruegeri (2003)

uuringust selgus, et õpetajad saavad õppetöös saavutada juba märksa paremaid tulemusi siis, kui õpilaste arvu vähendada 22 õpilaselt 15 peale. Eestis kehtestatud klassi piirnormiks põhikooliastmes on 24 õpilast, hoolekogu nõusolekul kuni 26 õpilast ning kui kahe või enama klassi õpilaste arv põhikoolis kokku on 16, võib nendest liitklassi moodustada (Eesti.ee, s.a.). Nye jt. (2000) defineerisid „väikeseks“ klasse, kus õpib 13-17 õpilast ning „suureks“ klasse, kus õpib 22-26 õpilast. Samast uuringust selgus, et varases kooliastmes tagavad väiksemad klassid kõrgemad akadeemilised tulemused. Selle teooria kohaselt võib Eesti õpilaste õppekvaliteet kannatada, sest klassiõpetajate juhatatavad klassid on suured. Samas leidsid Barrett ja Toma (2013) oma uurimuses, et mida suuremad olid klassid, seda efektiivsemad olid ka nende klasside õpetajad. Seega võib klassi suurus mõjutada positiivselt õpetaja töö kvaliteeti, ent mõjuda siiski negatiivselt õpilaste õpitulemustele.

Viimase TALISE uuringu kohaselt on Eesti õpetajate töötingimused küllaltki head – Eesti oli uuringus osalenud riikide seas üks madalaima õpilaste ja õpetajate suhtearvuga riike (7,7 õpilast õpetaja kohta vs 12,4 OECD keskmine) ning samuti olid Eestis keskmisest väiksemad klassid (klassi suuruseks 17,3 vs OECD keskmised 24,1). Samuti kulus TALISE uuringu kohaselt Eesti õpetajatel tundide ettevalmistamiseks keskmiselt 6,9 tundi ning võrreldes teiste riikidega kulus Eesti õpetajatel vähem aega tunnis korra hoidmisele ning administratiivsetele ülesannetele. Seega kui klassiõpetajate puhul peab leitu samuti paika, võivad klassiõpetajad oma töötingimustega rahul olla.

Lisaks headele töötingimustele on Eestis tugipersonali olemasolu TALISE andmetel erivajadustega laste õpetamiseks keskmisest kõrgem – Eestis on õpetajate arv pedagoogilise tugipersonali kohta 9,5 samas kui TALISE keskmine on 14,4. Samas tõid TALISE uuringus 61% direktoritest suurima probleemina välja just erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajate puudumise. Seda, et HEV-lastest arv klassis mõjutab õpetajate rahulolu ja töö püsimise tõenäosust, on välja toodud ka varasemates uurimustes (Correa & Wagner, 2011; Darling-Hammond, 2003). Küll aga tunnistavad paljud koolid tõsiasi, et raske on leida õpetajaid, kes oleksid valmis tegelema HEV-lastega (McLeskey, Tyler & Flippin, 2003).

Eestis on samuti erivajadustega laste arv tavaklassides plahvatuslikult kasvanud ent samas ei oska paljud tavakoolide õpetajad HEV-lapsi õpetada (Kivirand, s.a.). Samas on Eesti riigi sooviks, et 2020 aastaks õpiksid kõik kergemate HEV-lapsed tavakoolides ning erikoolidesse jääks vaid 65% raskema puudega lapsi (Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse kontseptsioon, s.a.).

Viimastel aastatel on kasvanud samuti HEV-lastest vanemate soov, et nende lapsed õpiksid tavaklassides. Küll aga on see mõnevõrra raskendatud, sest neile peab töötama välja

eraldi õppekavad vastavalt õpilase konkreetsetele vajadustele (Inclusion of Students with Special Educational Needs: Post-Primary Guidelines, 2007). Eestis lähtutakse Haridus- ja teadusministeeriumi andmetel kaasava hariduse põhimõttest ning kui klassiõpetaja õpilaste seas on mõni HEV-laps, on õpetaja ülesandeks välja töötada sobilik individuaalne õppekava õpilase toetamiseks. Õppekava sõltub konkreetsest erivajadusest. (Hariduslike erivajadustega õpilane, s.a.) Seega on HEV-lastel õpetamine ning tema jaoks õppekava koostamine klassiõpetajale suureks lisatööks, eriti kui HEV-lapsi on klassis palju, sest igaühele tuleb läheneda individuaalselt.

Seetõttu on äärmiselt oluline see, et koolid ei näeks vaeva mitte ainult HEV-vajadustega õpilastele õpetajate leidmisega, vaid suudaksid ka juba olemasolevaid õpetajaid tööl hoida (Cancio, Albrecht & Johns, 2014). UNESCO Salamanca deklaratsiooni kohaselt on tavakoolid tõhusaimaks vahendiks diskrimineerivate hoiakutega võitlemiseks (Kaasava hariduse põhimõtted, s.a.). Mida rohkem on õpetajatel teadmisi erivajadustega lastega toimetulekuks, seda enam kasutavad nad ka õppetöös oma teadmisi ja mitte oma emotsioone (Moon, 2016). Seega on oluline kasvatada õpetajate teadmisi HEV-lastel vajadustest ning anda neile vajalikud töövahendid HEV-lastega hakkama saamiseks.

TALISes toodi välja ka see, et Eesti õpetajate tööga rahulolu on madal ning eriti madal on õpetajate rahulolu õpetajaameti staatusega ühiskonnas (Übius, et al., 2013). Samas leiti hiljutises Emori uuringus, et kõige negatiivsem kuvand õpetajaametist on hoopis õpetajatel endil ja mitte ühiskonnas tervikuna (Vaismaa & Kandla, 2016). Seega pole jõutud ühtsele järeldusele selles osas, kes näevad õpetajaid negatiivses valguses – kas ühiskond või õpetajad ise. Selleks aga, et teada saada, milliseid muudatusi õpetajad oma töös näha soovivad, peab kuulama, mida on õpetajatel oma ameti kohta öelda (Chaudary & Imran, 2012).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Üldjuhul tuuakse õpetajate tööga rahulolematuse põhjustena välja palganumbreid (Cha, & Cohen-Vogel, 2011; Nelke, 2014; Voltri, et al.; Okas, 2009), kuid Yuan jt (2013), kes võtsid vaatluse alla kolm suuremat õpetajate seas läbiviidud uuringut, leidsid, et palk ei ole õpetajate jaoks piisav motivaator oma tööeetika ning käitumisharjumuste kujundamiseks. Siiani pole jõutud ühtsele arusaamale, mis on peamiseks õpetajate töörahulolu kujundavateks faktoriteks. Samas on oluline rõhutada seda, mida õpetajad ise oma töö juures väärtustavad (Vaismaa & Kandla, 2016). Lisaks sellele varieeruvad viimase kahe OECD uurimuste

kohaselt paljud õpetajate töö kvaliteediga seotud aspektid (nt töökoormus, klasside suurus, õpetajate osalemine konverentsidel) tulenevalt sellest, kas kool asub linnas või maal (Loogmaa, et al., 2009, Übius, et al., 2013).

Eelnevates Eestis ja mujal läbiviidud uuringutes on küll uuritud ülikoolide õppejõudude (Göksel & Tomruk, 2014), koolieelsete lasteasutuste õpetajate (Raud, 2012) ning aineõpetajate (Lehtpuu, 2014) tööstressi põhjuseid, ent klassiõpetajate seas on selliseid uuringuid läbi viidud märksa vähem (Bayrakar & Yilmaz, 2016). Eestis on varasemalt vaadeldud eelkõige õpetajaid üldiselt (Mõttus, 2015; Ratas, 2014; Voltri, Luik & Taimalu, 2013) ning klassiõpetajate seas sedasorti suuremat kvantitatiivset uuringut leida ei õnnestunud. Seega puuduvad meil momendil andmed selle kohta, mida peavad klassiõpetajad ise oma töö juures oluliseks ning kas kooli asukoht mõjutab õpetajate tööga rahuolu.

Eelnevale tuginedes on käesoleva magistritöö uurimisprobleemiks see, et momendil puudub Eestis selge ülevaade sellest, millised on klassiõpetajate arvamused seoses nende töörahuloluga. Kuna aga riiklik tellimus klassiõpetajate järele on suur ning tööpakkumisi õpetajatele samuti jätkub (Koolielu, s.a.) on oluline, et noored tahaksid klassiõpetajaks õppida ning hiljem klassiõpetajatena tööle asuda. Kuna klassiõpetajad mõjutavad esimeste õpetajatena õpilaste edasisi tööharjumusi ning kujundavad õpilaste suhtumist õppimisesse, on klassiõpetajatel mängida oluline osa õpilaste edasistes akadeemilistes otsustes. Seega on klassiõpetajad olulised ning seetõttu on magistritöö eesmärgiks uurida klassiõpetajate tööga rahulolu ning klassiõpetajate tööle jäämise kavatsusi.

Tulenevalt töö eesmärgist on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

- (1) Kui rahul on Lõuna-Eesti koolide klassiõpetajad oma tööga ja töökeskkonnaga?
- (2) Mis on peamised põhjused, miks Lõuna-Eesti klassiõpetajad oma tööga rahul pole?
- (3) Millised on Lõuna-Eesti klassiõpetajate kavatsused seoses ametikohale jäämisega?
- (4) Kas ja millised erinevused ilmnevad klassiõpetajate rahulolus ning ametikohale jäämisel lähtuvalt kooli asukohast?

Metoodika

Käesolevas uurimistöös on kasutatud kombineeritud uurimismeetodit. Tegemist on kaardistava uurimusega, mis annab võimaluse koguda informatsiooni käesoleval ajahetkel ning seda selliselt, et seejuures ei mõjutata ei uuritavate keskkonda ega uuritavaid endid (Hirsijärvi & Huttunen, 2005). Kaardistava uurimuse kasuks otsustati seetõttu, et puudusid konkreetset andmed Eesti klassiõpetajate kohta ning selleks, et tulevikus klassiõpetajate töötingimusi analüüsida, parendada ning klassiõpetaja ametit atraktiivsemaks muuta, on vaja teada klassiõpetajate arvamusi oma töö kohta. Järgnevalt on kirjeldatud valimit, mõõtevahendit ning uurimuse läbiviimise protseduuri.

Valim

Uurimuse läbiviimisel kasutati mittetõenäosuslikku valimit. Mittetõenäosusliku valimi kasuks otsustati selleks, et tulemused oleks võimalikult usaldusväärsed. Oluline oli, et vastajad töötaksid klassiõpetajana (et eristada neid teistest aineõpetajatest) ning et õpetajate poolt õpetatavad klassid asuksid Lõuna-Eesti koolides. Täpsemalt on tegu eesmärgistatud valimiga, kus uuritavate valimisel lähtutakse uurimisküsimustest. Uuritavad pidid seega olema Lõuna-Eesti klassiõpetajad ning Lõuna-Eesti alla kuuluvad Eesti Statistikaameti andmetel Jõgeva, Põlva, Tartu, Viljandi, Valga ja Võru maakond (Statistikaamet, s.a.).

Valimiga kontakti saamiseks kasutati kahte viisi. Esiteks saadi läbi Eesti Haridustöötajate Liidu (EHL) kuue kooli EHL klassiõpetajatest liikmete meiliaadressid. Kuna see valim jäi aga napiks, otsiti lisaks Google otsingumootorit kasutades koolide kodulehekülgedelt veel 36. kooli klassiõpetajate meiliaadressid. Kokku saadeti küsimustik 344 klassiõpetajale. Küsimustikule vastas 125 klassiõpetajat ehk 36% küsimustiku saanud õpetajatest. Kuigi küsimustikule vastajate protsent oli madal, võib seda põhjendada sellega, et kooli veebilehel võisid olla klassiõpetajate andmed vananenud ja lisaks sellele on õpetajate töökoormus nii suur, et paljud neist ehk ei leidnud vastamiseks sobivat aega. Siiski võib valimit pidada piisavaks järelduste tegemiseks, sest vastajaid leidis kõikidest Lõuna-Eesti erinevate piirkondade koolidest.

Vastanutest 92 klassiõpetajat töötas linnakoolides (Tartu, Võru, Valga, Viljandi, Põlva, Jõgeva, Räpina ja Antsla) ning 33 klassiõpetajat maakoolides. 94% klassiõpetajatest õpetasid tavaklassides, 6% klassiõpetajatest liitklassides. Lisaks andis 85% vastanutest tunde ka teistele klassidele. Vastajatest 124 olid naised ning 1 mees. Valimist 12 õpetajat (9,6%) töötasid alla normaalkoormuse (alla 1,0 koha), 87 klassiõpetajat (69,6%) töötas

normaalkoormusel (1,0 kohta), 14 õpetajat (11,2%) töötasid üle normaalkoormuse ning 12 klassiõpetajat (9,6%) ei teadnud oma koormust.

Vastanust 118 olid lõpetanud õpetajakoolituse ja 105 omandanud klassiõpetaja eriala. 77 klassiõpetajat (61,6%) oli magistrikraad (või sellega võrdsustatud kraad), 36 klassiõpetajat (28,2%) omas bakalaureuse (või sellega võrdsustatud) kraadi, 11 klassiõpetajat (8,8%) ei olnud omandanud kõrgharidust (eelkõige moodustasid selle valimi inimesed, kellel on õpingud ülikoolis pooleli) ning leidis ka üks doktorikraadiga klassiõpetaja (0,8%). 45,6% vastanustest olid kunagi töötanud ka mõnel teisel erialal.

2013. aasta TALIS-e uuringus väljatoodu leidis magistritöös kinnitust: Lõuna-Eesti klassiõpetajad on rahvusvahelises võrdluses jätkuvalt üks vanemaid ning samuti suurima naiste osakaaluga. Uuringu andmete kohaselt on keskmine Eesti õpetaja 48-aastane. Käesolevas uuringus osalenud klassiõpetajate aritmeetiliselt keskmiseks vanuseks kujunes 46,6 aastat. Seejuures noorim uuringus osaleja oli 24-aastane ning vanim klassiõpetaja 67-aastane. Kui Eesti õpetajaskonnas esineb mehi keskmiselt 15%, siis uuringus osalenud klassiõpetajate seas oli 125 vastajast vaid 1 meessoost.

Enim leidis 40-50 aastaseid (37,6%) ja 51-60 aastaseid (32,8%). 31-40 aastaseid klassiõpetajaid oli 13,6% ja 21-30 aastaseid klassiõpetajaid 10,4%. Valimisse sattus ka 7 (5,6%) 61-70 aastast klassiõpetajat, kellest 4 olid ka pensioniealised (63+ aastased).

Klassiõpetajate kõrge vanusega kaasneb reeglina ka kõrgem tööstaaž. Ka uuringus osalenud õpetajaid saab kirjeldada märksõnaga kõrge tööstaaž. Enim leidis 26-30 aastase tööstaažiga klassiõpetajaid (24,8% vastanustest). Seejuures kõige kauem töötanud klassiõpetaja oli koolis õpetanud 47 aastat. Tabelis 4 kajastub uuringus osalenud klassiõpetajate kõrge tööstaaž, mis ületab märgatavalt TALIS-e riikide keskmise. Kui TALIS-e keskmine näitaja on 16 aastat ning Eesti õpetajate puhul tuuakse eelisena välja nende kõrget tööstaaži, siis uuritavate keskmiseks tööstaažiks kujunes 23,3 aastat.

Tabel 4. Uuringus osalenud klassiõpetajate tööstaaž

Õpetatud aastate arv	N*	% *
0-5	15	12%
6-10	5	4%
11-15	11	8,8%
16-20	16	12,8%
21-25	15	12%

26-30	31	24,8%
31-35	17	13,6%
36-40	13	10,4%
40-50	2	1,6%

N=vastanute arv; %*=gruppi kuulunud klassiõpetajate protsent*

Mõõtevahendid

Andmete kogumiseks kasutati Perrachione, Rosseri ja Peterseni (2008) väljatöötatud küsimustikku. Algne küsimustik koosnes 34 küsimusest, mis puudutasid klassiõpetaja tööga rahulolu ning ametikohale jäämise kavatsust. Uuriti klassiõpetajate väärtusi, suhtumist ja arvamusi seoses õpetajatööga. Vastamiseks kasutati 7-pallist ja 5-pallist Likert-skaalat. Küsimustikus oli ka 6 avatud küsimust, kus klassiõpetajad said kommenteerida oma töörahuloluga seotud faktoreid. Eelkõige keskenduti nendes küsimustes eelnevalt juba sisestatud Likert-skaala küsimuste kommenteerimisele ja lahti seletamisele.

Küsimustiku A osa aluseks on Perie ja Bakeri (1997) teooria. Perie ja Baker (1997) uurisid töökeskkonna mõju klassiõpetajate rahulolule ja nende loodud küsimustiku põhjal viidi Ameerika Ühendriikides 1993-1994 ning 2003-2004 läbi SASS-i (*Schools and Staffing Survey*) uuring. A osa küsimused on lühendatud versioon SASSi uuringust. B küsimustiku osa põhineb Johnsrudi ja Rosseri 1999. aastal väljatöötatud kolmest viiepallisest Likert-skaala küsimusest. C ja D osa küsimustikust töötati välja Perrachione, jt. (2008) poolt, et saada täpsemat ülevaadet klassiõpetajate tööga rahulolust ning tõenäosusest nende ametitelt lahkuda ning E bloki küsimuste eesmärgiks oli välja selgitada klassiõpetajate demograafilised näitajad (vanus, sugu, tööstaaž, jne).

Uurimisküsimuste koostamisel ja neile vastuste leidmisel lähtuti küsimustiku erinevatest osadest. Esimesele ja teisele uurimisküsimusele klassiõpetajate töörahulolu ja rahulolematuse põhjuste kohta andis vastuse küsimustiku A-blokk ning vastuste täpsustamiseks ning avamiseks kasutati klassiõpetajate avatud vastuseid küsimustiku C blokist. Kolmandale uurimisküsimusele klassiõpetajate edasiste kavatsuste osas seoses õpetamisega kasutati küsimustiku B osa, milles uuriti õpetajate tulevikuplaane. Viimasele, neljandale uurimisküsimusele vastamiseks kasutati küsimustikku tervikuna, jagades vastused kaheks lähtuvalt kooli asukohast (maakool vs linnakool).

Perrachione, jt. (2008) küsimustik tõlgiti kõigepealt eesti keelde. Seejärel vaatas küsimustiku üle eesti keele filoloog, et olla kindel selles, et küsimustiku sisu ei oleks tõlke

käigus muutunud. Pärast seda vaadati küsimustik koos juhendajatega üle ning kohandati Eesti kontekstile sobivamaks. Selle käigus eemaldati mõned küsimused, mida ebavajalikeks peeti (nt taustaküsimus vastaja rassi kohta) ning lisati oma ala eksperdi, EHL-i juhatuse esimehe poolt väljapakutud küsimused (töökoormus, klassijuhatamise eest makstav lisatasu, jne). Lisaks sellele kohandati mõningaid küsimusi selliselt, et need sobiksid paremini just klassiõpetajatele (nt küsimused klassijuhatamise, haridustaseme ja lapsevanemate suhtlemise osas).

Pärast lõpliku küsimustiku koostamist sisestati küsimustik Google küsimustiku keskkonda. Seega viidi uuring läbi elektroonilisel teel. Elektrooniline ankeet on sobilik, sest annab võimaluse koguda lühikese aja jooksul palju andmeid (Cohen, Manual & Morrisson, 2007). Enne küsimustiku saatmist vastajatele viidi läbi ka prooviküsitlus ühe klassiõpetajaga, et veenduda selles, et küsimustik on sobiv ja et teada saada küsimustiku vastamiseks kuluv aeg. Selle tulemusena viidi sisse paar muudatust sõnastuse osas. Üldjoontes küsimuste sisu ei muutunud.

Küsimustiku reliaabluse hindamiseks kasutati Cronbach'i α . Küsimustiku reliaablus on hea kui Cronbach'i α väärtused jäävad 0,7-0,9 vahemikku (Field, 2009; Gable & Wolf, 1993). Kuna magistr töö valimi suurus ei täitnud faktoranalüüsi eelduseid, kontrolliti küsimustiku reliaablust selliselt, et küsimustikku Cronbachi α 't arvutades jäeti küsimustikku alles ainult algsed uurimisküsimused. Sellest tulenevalt on tulemuste osas analüüsitud vaid algseid uurimisküsimusi ning töö autori ja juhendajate lisatud küsimusi tulemustes edaspidi ei käsitleta ja ei kasutata. Siiski kasutati sealt saadud andmeid uurimisteema kohta parema ülevaate saamiseks. Küsimustikus varieerus Cronbach'i α 0,580-0,865 vahel, seega valdavalt võib küsimustiku reliaablust pidada heaks. Koostatud küsimustik jagunes viieks erinevaks blokiks. Iga blokk tähistati alfabeetiliselt (nagu oli tehtud ka alguses uurimuses) ning iga blokk andis ülevaate ühe küsimustiku alateema kohta. Küsimustiku sisu kirjeldab Tabel 5.

Tabel 5. Küsimustiku teemade ülevaade.

Alateema	Käsitletud teemad	Küsimuste arv	Likert skaala	Cronbach'i α
A. Kooli sisekliima	<ul style="list-style-type: none"> Suhted juhtkonnaga Suhted kolleegidega Rahulolu palgaga Rahulolu töö- ja õppevahenditega Ainetevaheline koostöö 	25	1 – ei nõustu üldse; 2 – ei nõustu; 3 – pigem ei nõustu; 4 – nii ja naa; 5 – pigem nõustun; 6 – nõustun; 7 – nõustun täielikult	0,677

	<ul style="list-style-type: none"> • Tugipersonali olemasolu • Suhted õpilastega 			
B. Rahulolu töö-keskkonnaga	<ul style="list-style-type: none"> • Plaan jääda tööle samale töökohale • Plaan jääda tööle samasse kooli • Plaan jääda tööle samale erialale 	3	1 – plaanin lahkuda esimesel võimalusel; 2 – pigem lahkun; 3 – mõlemad variandid on võimalikud; 4 – pigem ei lahku; 5 – kindlasti ei lahku	0,865
C. Üldine rahulolu	<ul style="list-style-type: none"> • Rahulolu õpetamise kui elukutsega • Rahulolu oma tööga selle kooliaasta vältel 	2	1 – ei nõustu üldse; 2 – pigem ei nõustu; 3 – nii ja naa; 4 – pigem nõustun; 5 – nõustun täielikult.	0,580
D. Edasised plaanid	<ul style="list-style-type: none"> • Töenäosus teist tööd teha • Plaan lahkuda õpetajatöölt 	2	1 – plaanin lahkuda esimesel võimalusel; 2 – pigem lahkun; 3 – mõlemad variandid on võimalikud; 4 – pigem ei lahku; 5 – kindlasti ei lahku	0,820
E. Töötingimused	<ul style="list-style-type: none"> • Klasside suurus • Erivajadustega õpilaste arv • Klassiväline töötamise koht • Koduklassi olemasolu 	17	0 - Ei 1 - Jah	

Tulemuste esitamisel kanti andmed esiteks Microsoft Office Exceli tabelisse. Seejärel viidi programmis SPSS läbi järgmised andmeanalüüsi meetodid: andmete kirjeldamiseks leiti vastuste esinemise sagedus protsentides. Tulemuste esitamisel maa- ja linnakoolide võrdluses kasutati mittepameetrilist Mann-Whitney U-testi. Lisaks eelnevatele andmeanalüüsi meetoditele kasutati ka Kruskal-Wallise testi.

Avatud küsimuste vastuste analüüsimisel juhinduti Tartu Ülikooli sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaasi juhistest – kõigepealt andmed hallati ja korrastati, pärast seda toimus märkmete tegemine. Seejärel loodi kategooriad (toimus kodeerimine) ning lõpuks võrreldi ja seostati erinevad teksti osad (Masso, Salvat, Lepik, 2014).

Protseduur

Elektroonilised küsimustikud saadeti 2017. aasta jaanuaris 42 Lõuna-Eesti kooli 344 klassiõpetajale. Lisaks saadeti vastajatele info küsimustiku tausta kohta. Kirjas seisis, et küsimustikud on koostatud Tartu Ülikooli magistritöö raames, küsimustikule vastamine võtab aega 10-15 minutit, küsimustiku vastused on anonüümsed ning küsimustike tulemusi ei jagata kolmandate osapooltega. Samuti tänati uuritavaid juba ette küsimustikule vastamiseks aja leidmise eest. Kirjaga oli kaasas veebilink, mis juhatas vastajad Google küsimustiku keskkonda. Andmeid koguti jaanuaris ja veebruaris 2017.

Tulemused

Järgnevalt on esitatud magistritöö tulemused uurimisküsimuste kaupa.

Kui rahul on Lõuna-Eesti koolide klassiõpetajad oma tööga ja töökeskkonnaga?

Sellele küsimusele vastamiseks kasutati küsimustiku esimest, A blokki, milles uuriti klassiõpetajate üldist rahulolu oma töökeskkonna ja tööga. Lisaks sellele on kasutatud vastuste täpsustamiseks avatud küsimuste vastuseid küsimustiku C osast. Järgnevalt on välja toodud kaks tabelit (Tabel 6 ja Tabel 7) kus kajastuvad klassiõpetajate rahulolu- ja rahulolematuse allikad küsimustiku A osa seitsmepallisel Likert-skaalal. Rahulolu hindamise aluseks võeti kirjeldava statistika sagedusjaotused ning vastuste kirjeldamiseks kasutati mediaane ning miinimume ja maksimume (Tabel 6).

Tabel 6. *Klassiõpetajate suurimad töökeskkonnaga rahulolu allikad 7-pallisel Likert-skaalal, kus 1 = „Ei nõustu üldse“; 7 = „Nõustun täielikult“.*

Väide	M*	Min*	Max*
Meie kooli direktor annab mulle teada, mida minult oodatakse.	6	1	7
Meie kooli juhtkonna suhtumine minusse on toetav ja julgustav.	6	2	7
Meie kooli direktor rakendab õpilastele kehtestatud reegleid ning toetab mind kui vaja.	6	2	7
Ma jagan oma kolleegidega sarnaseid uskumusi ja väärtusi, mis puudutavad meie kooli üleüldist missiooni.	6	3	7
Ma tunnen, et mind hinnatakse meie koolis õiglaselt.	6	2	7
Ma mõistan selgelt meie kooli üldiseid eesmärke ja prioriteete.	6	2	7
Ma tunnen, et meie kooli töötajad proovivad teha võimalusel koostööd.	6	2	7
Meie koolis tunnustatakse mind, kui olen midagi hästi teinud.	6	1	7
Koondtulemus	5	3	7

M*-mediaan; Min*-miinimumskoor; Max*-maksimumskoor

Vaadates uuringus osalenud klassiõpetajatelt kõrgeimaid hinnanguid saanud mediaane ning miinimume ja maksimume selgub, et klassiõpetajad hindasid oma töökeskkonda küllaltki kõrgete punktidega. Kõige suuremat rahulolu pakkus klassiõpetajatele see, et nad jagasid oma kolleegidega sarnaseid uskumusi ja väärtusi (M=6; Min=3, Max=7). Ka avatud küsimustes mainiti häid suhteid kolleegidega: „Positiivsed ja toredad kolleegid“, „Kolleegidega läbisaamine on oluline, mis määrab selle, kas mulle meeldib seda tööd teha asutuses, kus ma seda teen.“. Klassiõpetajad andsid ka kõrgeid hinnanguid juhtkonna suhtumisele nendesse (M=6; Min=2, Max=7). Samuti ei hinnanud ükski klassiõpetaja ühega

direktori tuge nende tööle (M=6; Min=2, Max=7) ja lisaks sellele tundis valdav osa klassiõpetajaid, et neid hinnatakse nende koolis õiglaselt (M=6; Min=2, Max=7). Lisaks eelpoolmainitule leidsid vastajad et nende kooli õpetajad teevad omavahel koostööd (M=6; Min=2; Max=7). Avatud küsimustest selgus, et klassiõpetajatöö boonuseks on pikad suvepuhkused, mida mainiti klassiõpetajatöö suure plussina mitmel korral („Õpetajatel on väga head töötingimused – pikk puhkus ja lühemad tööpäevad.“, „Õpetajatöö lisaboonus on veel head täiendkoolitamise võimalused ja pikem puhkus suvel.“).

Lisaks sellele selgus avatud vastustest, et klassiõpetajad hindasid kõrgelt õpetajatööd üleüldiselt („Mulle meeldib olla õpetaja“ ja „Mulle meeldib õpetajana töötada“ kirjutasid õpetajatöö valiku põhjendamiseks mitmed klassiõpetajad). Suure klassiõpetajatöö plussina toodi välja ka töö vaheldusrikkus ning mitmekesisus: „Mitmekesine ja vaheldusrikas töö.“, „Töö on vaheldusrikas, tore on õpetada lapsi.“ ja „Mulle meeldib, et kõik päevad ja aastad on erinevad (isegi kui annad sama ainet), sest töö on loominguline.“

Eelnevale tuginedes võib kokkuvõtteks öelda, et Likert-skaala väärtustest lähtuvalt olid klassiõpetajad oma elukutse kui sellisega pigem rahul. Rahulolu väljendati nii töökeskkonna üle kui ka selle üle, millised on inimesed, kellega klassiõpetajad oma töös kokku puutuvad. Klassiõpetajad suhtuvad üldiselt lastesse suure kiindumusega („Mulle meeldivad lapsed.“) ning leiavad seetõttu nendes oma suure rõõmuallika: „Pidev kontakt õpilastega ja nendepoolne vahetu tagasiside aitavad elus õiget sihti leida ja hoida, aja ja muutustega kaasas käia.“ Seega võib õpilasi tuua välja kui üht õpetajate suurimat väärtust nende töö juures. Üleüldiselt tõid õpetajad mitmel korral välja seda, et igapäevane kontakt noorte inimestega (õpilastega) mõjub neile endalegi noorendavalt. Seda vastust kohtas ootuspäraselt enam vanemate õpetajate seas, kuigi nemad tõid ka enam õpetajatöö probleemidena välja rohkem selle, et aastate lõikes on õpilased muutunud negatiivses võtmes (enam vasturääkimisi, jne).

Järgnevalt annab Tabel 7 ülevaate nendest valdkondadest, mida Lõuna-Eesti klassiõpetajad kõige madalamalt hindasid. Tabeli koostamisel lähtuti taaskord küsimustiku A-osast, kus õpetajad said anda oma hinnanguid 7-pallisel Likert-skaalal. Tabelis on välja toodud need õpetajatöö aspektid, mida vastajad hindasid kõige madalamate hinnetega.

Tabel 7. Klassiõpetajate suurimad töökeskkonnaga rahulolematuse allikad 7-pallisel Likert-skaalal, kus 1= „Ei nõustu üldse“; 7= „Nõustun täielikult“.

Hinnatav argument	M*	Min*	Max*
-------------------	----	------	------

Ma olen oma õpetajapalgaga rahul.	4	1	7
Ma saan paljudelt lapsevanematelt oma töö tegemisel tuge.	5	2	7
Igapäevased kohustused, aruanded ja paberimajandus (sh digitaalsel kujul esitamist nõudvad andmed) segavad minu õpetajatööd.	5	1	7
Meie kooli juhtkond räägib minuga sageli sellest, kuidas ma õpetan.	4	1	7
Ma pean meie kooli õpilastelt pidevalt nõudma käitumisreeglite järgimist ja seda isegi siis, kui need õpilased ei käi minu tundides.	5	1	7
Meie kooli direktor teab, millisena ta meie kooli näha tahab ning ma olen temaga sellel teemal vestelnud.	5	1	7
Mulle antakse vajalikku tuge selleks, et õpetada erivajadustega õpilasi.	5	1	7
Koondtulemus	5	3	7
M*- mediaan; Min*-miinimumskoor, Max*-maksimumskoor			

Tabelist 7 lähtub, et ootuspäraselt hinnati kõige madalama skooriga oma rahulolu palganumbri suhtes (M=4; Min=1, Max=7). Rohkem nurinat palga üle leidis linnakoolide klassiõpetajate seas (p=0,019, vt Tabel 9), ent siiski oli see ka üldkokkuvõttes üks kahest rahulolematust tekitav faktor Lõuna-Eesti klassiõpetajate seas, kes üldiselt andsid pigem kõrgemaid hinnanguid ja kelle rahulolematusest andsid aimu pigem avatud vastused.

Samuti hindasid klassiõpetajad madalamalt seda, kas juhtkond räägib nendega sellest, kuidas nad õpetavad (M=4; Min=1, Max=7). Selle küsimuse eesmärgiks oli eelkõige saada klassiõpetajatelt tagasisidet selles osas, milline on juhtkonna poolt saadav tagasiside nende tööle. Samas hindasid klassiõpetajad kõrgelt juhtkonna toetust nende tööle (M=6; Min=2, Max=7).

Klassiõpetajad hindasid üldisest madalamalt ka tuge HEV-lastel õpetamisel. Välja ei toodud vaid HEV laste olemasolu klassis („(..)HEV-lapsed, abi vähe.“), vaid puudusena toodi välja ka õppevahendite vähesus, mida ilmestab ka ühe klassiõpetaja kommentaar: „(..)HEV õpilaste jaoks puuduvad abivahendid, stressipallid/taimerid/näitvahendid jne.“

Mis on peamised põhjused, miks Lõuna-Eesti klassiõpetajad oma tööga rahul pole?

Sellele küsimusele vastamiseks kasutati eelkõige õpetajate avatud küsimuse vastuseid, kus klassiõpetajad said anda sõnalist tagasisidet sellele, kui rahul on nad õpetamise kui elukutsega, normaalkoormusega, oma tööga ja miks nad üldse klassiõpetajana töötavad, sest skaalaväärtused tõid välja vaid rahulolematuse allikad, neid lahti seletasid vastajad aga just avatud küsimustes. Vastuste saamiseks kodeeriti vastused kõigepealt alateemadeks ja seejärel moodustati vastavad koodid.

Enim toodi avatud küsimustes rahulolematuse põhjusena välja seda, et klassiõpetajatelt nõutakse liiga palju ning koormus on läinud liiga suureks, mistõttu nende töö kvaliteet kannatab. Vastajad seletasid klassiõpetajatööga rahulolematust järgnevalt: „*Bürokraatiat on ülearu ja aega pole piisavalt tööle pühenduda*“ ja „*Erinevaid ülesandeid ja vastutust on liiga palju*“. Kuna valimis oli 38,4% üle 50-aastaseid klassiõpetajaid, toodi kuuel korral välja ka klassiõpetajatöö tegemise peamise põhjusena lähenev pensioniiga: „*Pensionini veel mõned aastad*“ kirjutasid tööl püsimise põhjusena välja kaks klassiõpetajat.

Klassiõpetajate suur koormus väljendus ka tundide ettevalmistamiseks kuluvast ajast. Kui keskmiselt kulus klassiõpetajatel tundide ettevalmistamiseks 10 tundi nädalas, leidis valimis ka 16 klassiõpetajat, kellel kulus tundide ettevalmistamiseks nädalas 20+ tundi. Lisaks leidis ka 3,2% neid klassiõpetajaid, kes ei osanud üldse sellele küsimusele vastata („*Nädalad pole vennad*.“).

Siinkohal on aga oluline välja tuua asjaolu, et 13st klassiõpetajast, kes töötasid alla normaalkoormuse, kurtisid viis klassiõpetajat hoopis alakoormuse üle: „*Kahjuks töötan alakoormusega*“, „*Alati ei saa vajalikku koormust*“. Selliseid vastuseid andsid aga peamiselt maakoolide/väikeste koolide klassiõpetajad, kelle koolides olid normaalkoormuseks määratud kohustuslikud kontakttundide arvud, millega ei saanud 1,0 koha koormust täis („*Teatud õpetajatele ei jätku normaalkoormust, tehakse valikuid*.“) Erandiks oli üks linnakooli klassiõpetaja, kes oleks tahtnud rohkem tunde anda, aga kellele kool seda ei võimaldanud: „*Oleksin nõus töötama suurema koormusega, sest isiklikud lapsed on juba suured. Kahjuks suures koolis on sellised võimalused piiratud*.“

Seitse klassiõpetajat kurtis ka selle üle, et klassiõpetamise puuduseks on see, et pelgalt oma klassiga töötades ei saa õpetaja normaalkoormust täis ning et teistele klassidele tundide andmine teeb õpetajatöö keerulisemaks: „*Et koormust täis saada, tuleb anda lisaks erinevaid tunde, mis liigselt killustavad klassiõpetaja tööd*.“, „*Hea oleks, kui klassiõpetajatöö oleks normaalkoormus, aga selleks, et normaalkoormus välja tuleks, tuleb juurde anda tunde aineõpetajana kõrgemates klassides*.“ Samuti leidsid 37,5% liitklassides õpetavatest klassiõpetajatest, et liitklasside puhul peaks normaalkoormused olema väiksemad. Kui küsiti liitklasside klassiõpetajate rahulolu normaalkoormuse osas, vastasid nad järgnevalt: „*Liitklassis on palju tööd tundide ettevalmistamisega*“, „*Meil on liitklassid – see võiks olemata olla*“.

Suureks probleemiks osutus ka see, et klassides õppivad lapsed on keerulised. Seitse klassiõpetajat leidis, et just keerulised lapsed on peamiseks tööga rahulolematuse põhjuseks. „*Õpetaja on lastele alluv*“ ning „*Rahulolematust tekitavad õpilaste käitumisprobleemid ja*

allumatus täiskasvanutele“ olid laused, millega klassiõpetajad õpilasi kirjeldasid. Lausa 51 klassiõpetajat (40,8%) leidsid, et nende õpilaste lohaku ja põhjuse puudumine segab nende õpetajatööd (eriti linnakoolides, $p=0,042$, $U=1132,5$, vt Tabel 10) ning 42 klassiõpetajat (33,6%) tunnistasid, et tunnevad mõnikord, et püüd anda endast õpetajana parim on ajaraiskamine. Klassiõpetajad kurtsid ka selle üle, et õpilaste suur hulk klassis teeb õppetöö keeruliseks: „*Tundub, et pidev tormamine ühest kohast teise ei aita ka õpilastega suheldes rahulikku tempot hoida. Paljud probleemid jäävad poolikult lahendatuks.*“

Lisaks eelpool mainitud põhjustele tekitas klassiõpetajates rahulolematust ka õpetajatöö madal reputatsioon ühiskonnas („*Mulle ei meeldi meedia negatiivne kuvand õpetajast*“) ning liiga väike palk. Paljud klassiõpetajad kurtsid selle üle, et riiklik toetus õpetajatele on väike (väikest palka klassiõpetajatöö miinusena mainiti 21 korral) ning õpetaja minapilt ühiskonnas on negatiivne: „*Ühiskonna arvamus õpetajast ei ole üldiselt kooskõlas õpetaja tegeliku tööga. Ei väärtustata piisavalt antud elukutset.*“, „*Töökoormus kasvab, kuid palk ei jõua sellele järgi*“ ja „*Töökoormus ja palk ei ole vastavuses*“ olid sagedased klassiõpetajate kommentaarid. Neli klassiõpetajat leidsid aga suurimaks õpetajatöö miinuseks hoopis lapsevanemad, kes õõnestavad klassiõpetajate enesehinnangut: „*Varem mulle mu töö väga meeldis, aga lapsevanemate liigne rahulolematust ja usaldamatus on pannud teised mõtted pähe.*“, „*Suureks rahuloluks pole põhjust, sest õpetajatöö pole populaarne ja sageli tundub, et kõik teised on targemad kui õpetaja (lapsevanemad, vanavanemad, jne).*“

Millised on Lõuna-Eesti koolide klassiõpetajate kavatsused seoses ametikohale jäämisega?

Selleks, et leida, millised on Lõuna-Eesti koolide klassiõpetajate kavatsused seoses ametikohale jäämisega, kasutati küsimustiku C osa. Küsimustiku C osa sisaldas endas kolme 5-pallist Likert-skaala väidet, mis puudutasid õpetajate edasisi plaane seoses õpetajaametiga. Nende kolme küsimuse analüüsimiseks kasutati kirjeldavat statistikat: arvutati välja mediaanid ning miinimum ja maksimum. Tulemusi kirjeldab Tabel 8:

Tabel 8. *Õpetajate kavatsused seoses ametikohale jäämisega.*

Õpetajatele esitatud väide	Mediaan	Miinimum	Maksimum
Ma plaanin jääda tööle oma olemasolevale töökohale.	5	1	5
Ma plaanin jääda tööle sellesse kooli.	5	1	5
Ma plaanin jääda tööle oma erialal.	5	1	5

Viies läbi Kruskal-Wallise testi selgus, et leitud statistiliselt oluline erinevus selle vahel, kui vana on uuringus osalenud klassiõpetaja ning millised on nende plaanid seoses oma erialale tööle jäämisega ($p=0,001$; Chi-Square 18,743). Mann-Whitney U-testi tehes selgus, et 24-35 aastased klassiõpetajad olid altimad eriajal vahetama kui 46-55 aastased ($p=0,037$; $U=323$), 56-62 aastased ($p=0,000$; $U=83$), ja 63-67 aastased ($p=0,043$; $U=14$). Samuti olid 36-45 aastased vastajad enam valmis eriala vahetama kui nende 56-62 aastased ($p=0,001$; $U=118$) kolleegid. Järelikult, mida noorem on klassiõpetajad, seda suurem on tõenäosus, et vahetatakse eriala. Samas ei leidunud statistilist erinevust vastajate vanuse ja rahulolu vahel õpetamise kui elukutsega.

Samuti selgus avatud küsimustest tõsiasi, et paljud klassiõpetajad kaaluvad töölt lahkumist, kui jätkub HEV-lastete integreerimine tavaklassidesse („*Kui erivajadustega lapsi ikka rohkem tuleb, siis ei ole kindel, kas soovin jätkata.*“). Vastustest kajastus mitte niivõrd klassiõpetajate soovimatus HEV-lastega tegeleda, vaid pigem see, et tuntakse, et nad ei saa selleks piisavalt tuge ning samuti puuduvad vajalikud abiõpetajad ja abivahendid:

„Põhjendan ka, miks see amet enam nii väga ei köida – olen õppinud õpetama normintellektiga lapsi, mitte erivajadustega (ja väga erinevate erivajadustega). Ja leian, et riik ei ole loonud koolile võimalusi, et kõiki erinevaid lapsi koos õpetada. Õpetajale on pandud liiga suur koorem.“

„Kuna erikoolid kaotati ja kõik erivajadustega lapsed on norm lastega koos, siis õpetajal üksi on väga raske üksi 21 õpilasega (kus 6 käitumisraskustega, 5 õpiabiraskustega ja veel mõned tähelepanuhäirega lapsed) klassis toime tulla. Kui õpetajale osutataks arvestatavat abi tugispetsialistide näol, siis hea meelega teeksin seda tööd rõõmuga edasi. Kui koolisüsteemis asi ei parane, siis parema töö ilmnemisel kaalun kindlasti töökoha vahetust.“

Tervelt 61,6% küsimustikus osalenud klassiõpetajatest ütles, et nende klassides õpivad HEV-lapsed. Seega on HEV-lastete osalus tavaklassides ning nendega toimetulek midagi, mis mõjutab otseselt klassiõpetajate tööga rahulolu, mida peegeldasid ka õpetajate vastused. Kahjuks aga selgus vastustest, et HEV-lastete osalust tavaklassides nähti pigem negatiivse kui positiivse nähtusena Eesti haridusmaastikul. Ükski klassiõpetaja ei toonud uuringus HEV-lastete osalust tavaklassides välja positiivse aspektina õpetamise juures.

Kas ja millised erinevused ilmnevad klassiõpetajate rahulolus ning ametikohale jäämisega lähtuvalt kooli asukohast?

Selleks, et analüüsida asukoha mõju klassiõpetajate rahulolule, otsustati uurida Lõuna-Eesti maakoolide ja linnakoolide klassiõpetajaid. Linnakoole esindasid Tartu, Võru, Valga, Viljandi, Põlva, Jõgeva, Räpina ja Antsla linna klassiõpetajad. Enim vastasid küsimustikule Tartu linna klassiõpetajad. Lisaks linnakoolidele vastasid küsimustikule ka

mitmete erinevate maakoolide klassiõpetajad. Käesolevas uuringus osales 125 Lõuna-Eesti koolide klassiõpetajat, kellest 73,6% töötasid linnakoolides ning 26,4% maakoolides.

Maakoolide ja linnakoolide klassiõpetajate rahulolu väljaselgitamiseks kasutati Mann-Whitney U-testi. Järgnevalt on toodud välja Tabel 9, kus on esitatud küsimustiku A blokist vaid need väited, kus leidis statistiline erinevus ($p < 0,5$). Vastamiseks olid õpetajatele antud väited 7-pallisel Likert-skaalal (1 = „Ei nõustu üldse“; 7 = „Nõustun täielikult“), mille põhjal õpetajad said väljendada oma hinnanguid ning arusaamu.

Tabel 9. *Maakoolide ja linnakoolide klassiõpetajate tööga rahulolu*

Skaalal esitatud väide	Keskmine astak	p	U-väärtus
Ma olen oma õpetajapalgaga rahul.	M*=75,5 L*=58,52	0,019	1105,5
Meie kooli õpilaste halb käitumine segab minu õpetamist.	M*=51,32 L*=67,19	0,028	1132,5
Igapäevased kohustused, aruanded ja paberimajandus segavad minu õpetajatööd.	M*=52,2 L*=66,88	0,042	1161,5
Ma tunnen, et hinnatakse meie koolis õiglaselt.	M*=73,88 L*=59,1	0,046	1175
Ma osalen meie kooli suurte haridustemaaliste otsuste vastuvõtmisel.	M*=73,89 L*=59,1	0,040	1159
Ma mõistan selgelt meie kooli üldiseid eesmärke ja prioriteete.	M*=73,89 L*=59,09	0,035	1158,5
Ma olen rahul oma klassi(de) suurusega.	M*=79,05 L*=57,24	0,002	988,5

M - maakool L* - linnakool*

Lisaks Tabelis 9 väljatoodule selgus, et linnakoolides on rohkem õpilasi, maakoolides see-eest oli suurema tõenäosusega tegu liitklassiga. Samuti oli maakoolide klassiõpetajatel suurema tõenäosusega laud või kabinet, kus nad saavad töötada sellel ajal kui nende klassiruum on hõivatud ning maakoolide klassiõpetajad olid ka linnakoolide klassiõpetajatest kõrgema tööstaažiga.

Eelnevale tuginedes võib väita, et maakoolide klassiõpetajad on rahulolevamad kui linnakoolide klassiõpetajad. Selle põhjuseks võib olla klasside suurus (maakoolides on õpilaste arv märgatavalt väiksem kui linnakoolides). Avatud vastustest selgus, et väiksemate klassidega on ka õpetajate tööpäevad lühemad. Seetõttu viidi läbi Kruskal-Wallise test, et teada saada, kuidas mõjutab õpilaste arv klassis klassiõpetajate rahulolu klasside suurusega ($p < 0,01$).

Andmeid analüüsid selgus, et klassiõpetajad olid nendes klassides, kus õpilasi oli 6-15 rahulolevamad kui nende klasside õpetajad, kelle klassis õppis 1-5 õpilast ($p=0,028$; $U=20$), samuti nendest klassidest, kus õppis 16-24 õpilast ($p<0,01$; $U=399$) ja klassidest, kus õppis 25-29 õpilast ($p<0,01$; $U=37,5$). Lisaks olid nende klasside õpetajad, kelle klassis õppis 16-24 õpilast rahulolevamad kui nende klasside õpetajad, kelle klassis õppis 25-29 õpilast ($p<0,01$; $U=384,5$). Seega järeldub, et kõige rahulolevamad klassiõpetajad on need, kelle klassis õpib 6-15 õpilast.

Tulemustest annab ülevaate Tabel 10, mis näitab seda, kuidas sõltub õpetajate rahulolu klassi suurusega sellest, kui palju õpib konkreetses klassis õpilasi:

Tabel 10. *Klassiõpetajate rahulolu klasside suurusega sõltuvus õpilaste arvuga koolis.*

Õpilaste arv klassis	N	Mean Rank	p
1-5	5	49,9	<0,05
6-15	22	93,75	<0,01
16-24	70	66,81	<0,01
25-29	28	31,64	<0,01

N* - vastajate arv; Mean Rank - keskmised astakud

Arutelu

Käesoleva magistritöö uurimisprobleemiks oli see, et momendil puudub selge ülevaade sellest, millised on Lõuna-Eesti klassiõpetajate arvamused seoses nende töörahuloluga. Seega sai magistritöö eesmärgiks klassiõpetajate rahulolu ja tööle jäämise kavatsuste väljaselgitamine. Selleks püstitati neli uurimisküsimust, millele küsimustikku analüüsisides püüti vastused leida. Arutelu osa on esitatud uurimisküsimuste kaupa.

Kui rahul on Lõuna-Eesti koolide klassiõpetajad oma tööga ja töökeskkonnaga?

Rahulolu töökeskkonna ja töötingimustega aitab õpetajaid tööle hoida ning takistada nende töökohalt lahkumist (Cha & Cohen-Vogel, 2011; Ratas, 2014). Algajad õpetajad võivad oluliseks pidada palka, ent staažikamad õpetajad hindavad kõrgelt just oma töökeskkonda (Loeb & Page, 2000). See asjaolu leidis ka magistritöös kinnitust, sest valdav osa klassiõpetajatest olid keskmisest kõrgema tööstaažiga ning hindasid oma töökeskkonda kõrgelt. Kui vaadelda uuringus osalenud Lõuna-Eesti klassiõpetajate rahulolu oma töö ja töökeskkonnaga pelgalt Likert-skaalal, võiks arvata, et probleeme väga polegi. 7-pallise skaala mediaaniks osutus 5, mida võib pidada heaks tulemuseks.

Lõuna-Eesti klassiõpetajad hindasid kõige kõrgemalt kolleegidega sarnaste uskumuste ja väärtuste jagamist. Seda seisukohta toetab ka teooria, mille kohaselt õpetajatöös on koostööl mängida oluline roll (Elmore, 2008; Payne, 2011), sest usaldusväärsed suhted kolleegidega teevad õpetajate töökeskkonna märksa paremaks (Payne, 2011; Zheng, et al., 2016). Seda ilmestasid ka uurimuses osalenud klassiõpetajate endi kommentaarid suhetele kolleegidega: „*Kolleegidega läbisaamine on oluline, mis määrab selle, kas mulle meeldib seda tööd teha asutuses, kus ma seda teen.*“

Järgnevates uuringutes võiks täpsemalt välja selgitada selle, mis on need aspektid, mis suhteid kolleegidega enim mõjutavad ning kuidas saaks neid suhteid toetada, et kaoks arusaam õpetaja rollist kui millestki isoleeritust, kus ei toimu koostööd (Payne, 2011), sest ka õpetajate omavaheline koostöö sai klassiõpetajatelt hea hinnangu. See on aga väga hea märk, sest klassiõpetaja töö on mõnevõrra autonoomsem võrreldes aineõpetajatega, sest klassiõpetaja annab õpilastele reeglina samaaegselt mitut ainet, millest tulenevalt pole kolleegidega nii suurt kokkupuudet.

Kuna direktorid on koolides põhilised õpetajate töö hindajad (Sagona, 2012) ning samuti on just direktorite ülesandeks tagada õpetajatele väärilised töötingimused (Õpetaja palgakorralduse lähtealused, s.a.) on hea, kui Lõuna-Eesti koolides töötavad direktorid on

enamjaolt olnud piisavalt oskuslikud, et klassiõpetajad saaksid neid näha eelkõige kolleegide ja mitte ülemustena (Hallinger, et al., 2013).

Siiski aga leidis ka klassiõpetajaid, kes polnud direktoriga rahul, sest leidis ka vastakaid arvamusi direktori tööle, mis kohati viitasid ka teatud võimu kuritarvitamisele: „*Meie koolis on normkoormuseks 23 ainetundi ja tundide jagamine sõltub sellest, kas oled direktori sõbranna või ei ole.*“ ning „*Mida aasta edasi, seda rohkem määrab direktor, mida tohib tellida, mida mitte.*“ Seega ei saa väita, et kõik klassiõpetajad on oma koolijuhtidega rahul ning kinnitust saab tõsiasi, et direktor peab oma töös olema oskuslik, et teda nähtaks kolleegi ja mitte ülemusena (Hallinger, et al., 2013).

Mis on peamised põhjused, miks Lõuna-Eesti klassiõpetajad oma tööga rahul pole?

Peamiseks suureks rahulolematuse põhjuseks tõid vastajad ootuspäraselt välja õpetajatöö palganumbri, mida ka eelnevates uuringutes kitsaskohana välja on toodud (Möttus, 2015; Nelke, 2014; Voltri, et al. 2013; Voltri, 2016). Kui üldiselt hindasid Lõuna-Eesti klassiõpetajad Likert-skaalal õpetajatööd küllalt kõrgelt, oli see üks kahest aspektist, millele kogu klassiõpetajaskond tervikuna andis keskmisest madalama hinde. Kuigi maakoolide klassiõpetajad olid oma palgaga enam rahul kui linnakoolide klassiõpetajad, võib oletada, et selle põhjuseks on erinev elatustase – linnades on üldiselt kõrgemad palgad ja ka kallim elatustase (korterite üürihinnad, jms) seega võib seda pidada tekkiva vastuolu peamiseks põhjuseks.

Palganumbri tõstmine on midagi, mis aitaks vähendada õpetajate töölt lahkumist (Cha, & Cohen-Vogel, 2011; Nelke, 2014; Voltri, et al., 2013; Okas, 2009) ning vähemalt käesoleva uuringu tulemused ei näi kinnitavat Yuan, et al. (2013) väidet, mille kohaselt palganumber pole õpetajatele piisavaks motivatsiooniks oma töö tegemisel. Uuringu tulemused ja vastajate vastused viitavad sellele, et väike palk on Lõuna-Eesti klassiõpetajaskonna seas probleemiks.

Teise suure probleemina tõid klassiõpetajad välja töökoormuse ja seda nii alakoormuse kui ülekoormuse näol. Eriti suureks probleemiks oli ülekoormus just linnakoolides 55 klassiõpetajat (44%) pidasid kooli poolt kehtestatud normaalkoormust liiga suureks („*24 tundi klassi ees on liiga palju.*“) ning nendest 49,1% leidsid, et väiksem töökoormus tagaks töö parema kvaliteedi („*Sooviksin vähem kontaktunde, et jõuaksin olla energiline, särav, loov ja iga lapseni jõudev õpetaja...*“). Õpetajatöö kvaliteedi üheks näitajaks võib kahtlemata pidada tunde – reeglina peetakse „heaks“ õpetajaks sellist õpetajat,

kes läheneb õppimisele mänguliselt. Vastajad aga tõid välja, et neil puudub piisav aeg õppemängude ettevalmistamiseks: „*Samas klassiõpetajana sooviksin ma rohkem õppemänge vms valmistada, kuid selleks ei jätku piisavalt aega.*“ Mängimine ja koolis erinevate võistluste jms korraldamine õpilaste jaoks hädavajalik, sest lapsed õpivad just läbi mängu (Colliver & Fleer, 2016; Honig, 2007; Synodi, 2010). Seega oleks vajalik klassiõpetajate koormuse ja kontakttundide vähendamine, et neil oleks rohkem aega põnevate tundide ettevalmistamiseks.

Koormus tekitas uuringus osalenutele muret ka selles osas, et oma klassile tundide andmine ei anna klassiõpetajale normaalkoormust ning normaalkoormuse saamiseks peavad nad andma aineid teistele klassidele: „*Hea oleks, kui klassiõpetajatöö oleks normaalkoormus, aga selleks, et normaalkoormus välja tuleks, tuleb juurde anda tunde aineõpetajana kõrgemates klassides.*“ Samuti kurtsid väikeste koolide klassiõpetajad, et tahaksid rohkem tunde anda, ent väikeses koolis on see raskendatud „*Teatud õpetajatele ei jätku normaalkoormust, tehakse valikuid.*“ Järelikult oleks üheks heaks viisiks õpetajate rahulolu tõstmiseks ka juba see, kui klassiõpetajatel piisaks normaalkoormuse täissaamiseks tundide andmisest vaid oma klassile. Siis ei tunneks klassiõpetajad, et nende töö on „killustatud“ (just selle sõnaga kirjeldati seda, kuidas teistele klassidele tundide andmine õpetajatööd mõjutab).

TALIS-e andmetel on Eesti üks madalaima õpetajate ja õpilaste suhtarvuga riike ning samuti kiidetakse seda, et Eestis on väiksed klassid – uuringu väidete kohaselt on klassi keskmine suurus 17,3 õpilast (OECD riikide keskmine on 24,1) ning sellest tulenevalt kulub õpetajatel tundide ettevalmistamiseks keskmiselt 6,9 tundi nädalas, mis on märgatavalt lühem TALISe keskmisest, mis on 7,1 tundi nädalas (Übius, et al., 2013). Ka teoorias ollakse seisukohal, et mida väiksem on klass, seda efektiivsemalt saab õpetaja nendega töötada (Krueger, 2003; Nye, et al., 2000).

Magistritöö uuringust selgus, et need arvud ei pidanud siiski paika. Uuringus osalenud klassiõpetajate klassides õppis keskmiselt 19,86 õpilast. Kruegeri (2003) väljapakutud 15 pole seega momendil suuremale osale klassiõpetajatest reaalne (kuigi statistika toetab Kruegeri väljapakutut, sest enim rahul olid klassi suurusega õpetajad, kelle klassis õppis 9-16 õpilast). Samas tõid Barrett ja Toma (2013) oma uuringus välja selle, et suuremate klasside õpetajad on efektiivsemad. Õppetööks ettevalmistamisele kuluv aeg käesolevas töös ületas nii TALISe poolt Eesti keskmise (6,9) kui ka TALISe üldise keskmise (7,1). Lõuna-Eesti klassiõpetaja valmistab tunde ette keskmiselt 12,3 tundi nädalas. Valimis oli lisaks ka 16 klassiõpetajat, kes hindasid oma tundideks ettevalmistamise aega nädalas üle 20 tunni. Seega on keskmise Lõuna-Eesti klassiõpetaja päev märgatavalt pikem ja kurnavam kui TALISes

välja toodud. Järelikult ei kirjelda TALISE uuring adekvaatselt klassiõpetajate koormust, sest see on suurem kui uuringus.

40,8% uuringus osalenud klassiõpetajatest tundis, et õpilaste lohaku ja põhjusega puudumine segab nende õpetajatööd ning tervelt 33,6% vastanutest tunnistas, et tunneb vahel, et püüds anda endast õpetajana parim on ajaraiskamine. Seega leiab kinnitust asjaolu, et klassiõpetaja amet on emotsionaalselt äärmiselt kurnav (Maslach & Leiter, 1999) ning stressirohke (Kyriacou, 2001). Võib-olla oleks vajalik klassiõpetajatele pakkuda täiendavat tuge nende töö tegemisel, et vähendada tööga kaasnevat stressi, sest kuigi palju räägitakse meedias õpilaste stressist (eriti Eesti õpilaste heade PISA-testide tulemuste baasil ja sellel, kuidas sellised tulemused on saavutatud), pole õpetajate stress just laialt arutatud teema. Seega võiks seda kindlasti järgnevatel uuringutes puudutada.

Eriti suureks väljakutseks kujunesid uuringus vastanute jaoks HEV-lapsed. Üle poolte (61,6%) valimis osalenud õpetajate klassides leidis HEV-lapsi. Samas tõid vastajad HEV-laste olemasolu klassis välja põhjusena, miks nad kaaluvad õpetajatööst loobumist. Siinkohal on aga oluline välja tuua ka asjaolu, et laste keerukus ei ole konkreetselt defineeritud, vaid on tugevas sõltuvuses õpetaja enda arusaamadest ja soovidest (Sun & Shek 2012). Uuringus osalenud klassiõpetajad nägid aga HEV-lastes pigem probleemi ning kahtlesid selles, kas nad tahavad õpetajana jätkata kui HEV-laste osakaal tavaklassides suureneb. Kuna HEV-õpilastele tuleb välja töötada eraldi õppekavad, mis vastavad nende erivajadustele (Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse kontseptsioon, s.a.) leidsid ka paljud uuringus osalenud klassiõpetajad, et HEV-laste olemasolu klassides teeb nende õpetamise keeruliseks ja sellest tulenevalt kaaluti ka õpetajatööst loobumist..

Kuigi TALISE andmetel on Eestis keskmisest kõrgem tugipersonali olemasolu HEV-vajadustega laste õpetamiseks (meil 9,5 õpetajat tugipersonali kohta, TALISE keskmine see-eest 14,4), tõid ka 61% Eesti koolide direktoritest suurima probleemina haridusmaastikul välja asjaolu, et koolides puudub abi HEV-lastega toimetulekuks. Ka teoorias on leidnud kinnitust, et HEV-lastega tegelevaid õpetajaid on raske leida (McLeskey, et al., 2003) ning HEV laste arv klassis mõjutab õpetajate tööga rahulolu (Correa & Wagner, 2011; Darling-Hammond, 2003). On äärmiselt oluline, et koolid suudaksid HEV-õpilastega tegelevaid õpetajaid tööl hoida (Cancio, et al., 2014). Vastasel juhul pole ka Eestis varsti enam klassiõpetajaid, kes nõustuksid töötama koolides, kus HEV-lapsed tavaklassides käivad.

Millised on Lõuna-Eesti koolide klassiõpetajate kavatsused seoses ametikohale jäämisega?

Head töötingimused aitavad õpetajaid tööl hoida ning takistada nende töölt lahkumist (Cha & Cohen-Vogel, 2011; Ratas, 2014). Kui vaadata küsimustiku C osa, kus uuriti Lõuna-Eesti klassiõpetajate plaane seoses tööle jäämisega olemasolevale töökohale, oma kooli ning klassiõpetaja erialal, kujunes vastuste keskmiseks hindeks 5-pallisel Likert skaalal 5 (Cronbach'i α 0,820). Kui kõrvutada aga Likert-skaala tulemusi avatud küsimustega, selgub, et on siiski klassiõpetajaid, kes kaaluksid töölt lahkumist, kui neile pakutaks paremat palka või kui jätkub HEV-laste integreerimine tavakoolidesse. Siinkohal ilmneb üks klassiõpetajate huvitav nüanss – kuigi oma skaalalistes hinnangutes on nad pigem positiivsed, väljenduvad nende probleemid eelkõige just avatud küsimustele vastates.

Isegi kui praegu töötavad Lõuna-Eesti klassiõpetajad plaanivad oma ametikohtadele jääda, tuleb nentida fakti, et meie õpetajaskond on keskmisest vanem (tervelt 16% momendil töötavatest õpetajatest läheneb pensionieale) (Übius, et al., 2013). Uurimuses selgus, et keskmiseks Lõuna-Eesti klassiõpetaja vanuseks on 46,6 aastat (enim leitud 58-aastaseid õpetajaid, keda oli kokku 11), mis vastab TALISes välja toodud Eesti keskmisele õpetaja vanusele (48-aastat).

Klassiõpetajate kõrge vanus kui selline pole probleemiks, pigem vastupidi, sest kõrgema vanusega kaasneb ka kõrgem tööstaaž ja sellest tulenevalt oskused. Küll aga toob Lõuna-Eesti klassiõpetajate kõrge vanus kaasa teatud probleemid – nimelt on õpetajate arv viimastel aastatel olnud pidevas languses (vt Tabelid 1, 2 ja 3) ning klassiõpetajaks õppijate arvu vähenemine on muutumas üha kasvavaks probleemiks (Sinclair, et al., 2006). Lisaks sellele on leitud, et tervelt 11% õpetajatest lahkuvad ametist esimese töötatud aasta jooksul ning järgneva viie aasta jooksul lahkub ametist tervelt 39% õpetajatest (Ingersoll, 2002). Kuigi klassiõpetaja erialal on riiklik tellimus saanud siiani täidetud, on lõpetajate arv endiselt languses (vt Tabel 2) ning mida aasta edasi, seda suurem on õpingud katkestanud üliõpilaste arv. Järelikult pole meile peale tulemas piisavalt uusi klassiõpetajaid.

Seda ilmestab ka käesoleva magistritöö valim – alla 30-aastaseid klassiõpetajaid oli valimis kõigest 12 (9,6%), samas kui üle 50-aastased klassiõpetajad moodustasid valimist tervelt 38,4% (48 inimest). Pealegi selgus uuringust, et mida noorem on klassiõpetaja, seda altim on ta oma ametikohta vahetama. Seega on täiesti reaalne, et Ingersolli 2002. aasta uurimuses väljatoodu ongi Eestis juhtunud ning noored klassiõpetajad on töökohalt lahkunud ja alles on jäänud pikema tööstaažiga õpetajad, keda hoiab tööl vaid lähenev pensioniiga. See seletab muuhulgas ka seda, miks mõned klassiõpetajad vastasid küsimusele, miks nad

õpetajatöölt ei lahkuks, et põhjuseks on lähenev pensioniiga („*Pensionini veel mõned aastad.*“).

Sellise tendentsi jätkudes oleme paratamatult ka TALISE uuringutes väljatoodud fakti ees, et varsti lahkub suur osa tegevõpetajatest pensioni tõttu ametist ning nende asemele pole võimalik võtta uusi klassiõpetajaid tulenevalt õpetajatöö ebapopulaarsusest noorte seas (Vaismaa & Kandla, 2016). Üheks TALISE poolt väljapakutud lahenduseks sellele probleemile on maal töötavate väiksema koormusega õpetavate õpetajate ümberpaigutamine. Siiski on selline lahendus juba ette problemaatiline, sest uuringus leidis klassiõpetajaid, kelle puhul töörahulolu põhjuseks oli just töötamine konkreetses koolis („*Töökoht on 5 min kaugusel kodust*“, „*Toredad kolleegid*“, „*Sõbralikud suhted õpilaste ja õpetajate vahel. Looduslähedus ja traditsioonid.*“ jne.) Lisaks sellele töid kõrgema tööstaažiga klassiõpetajad mitmel korral välja selle, et neile ei meeldi see, milliseks koolisüsteemid on muutunud („*Praegune koolielu ja suhtumine õpetajatesse ei sobi mulle enam.*“, „*Raske on, lapsed ei ole enam sellised nagu varem.*“ jne) seega on kaheldav, et nad tahaksid oma töökohalt lahkuda.

Kas ja millised erinevused ilmnevad klassiõpetajate rahulolus ning ametikohale jäämisega lähtuvalt kooli asukohast?

Uuringus osales 92 linnakoolide (Tartu, Võru, Valga, Viljandi, Põlva, Jõgeva, Rärpina ja Antsla) ning 33 maakoolide klassiõpetajat. Selleks, et teada saada, kuidas sõltub õpetajate töökohaga rahulolu kooli asukohast, kasutati Mann-Whitney U-testi. Testi tulemustest selgus, et maakoolide klassiõpetajad on üldiselt oma linnakolleegidest rahulolevamad. Samas on nende rahulolul ka silmnähtavad põhjused – maakoolide klassiõpetajad on enam rahul oma klasside suurusega (mis tagab parema õpetamise kvaliteedi (Nye, et al., 2000), sellega seoses on õpetajatel vähem paberimajandust. Seega võib järeldada, et klassiõpetajate töötingimused maakoolides on üldiselt paremad.

Kokkuvõtlikult võib hinnata klassiõpetajate rahulolu keskmiseks. Positiivne on see, et tervelt 20 korda kirjutasid klassiõpetajad erinevate küsimuste põhjendamiseks lihtsalt „Mulle meeldib minu töö.“ Samuti näitasid klassiõpetajad küllalt suurt rahulolu oma töökeskkonnaga – rahul oldi nii juhtkonna kui ka kolleegidega. Seega on kahtlemata võimalik ära hoida Ingersolli (2002) Loeb, jt. (2005) ning Sinclair, jt. (2006) ennustatud õpetajate põuda. Selleks tuleb lihtsalt pöörata rohkem tähelepanu klassiõpetajate mõtetele ja soovidele seoses oma tööga (Chaudary & Imran, 2012).

Magistritöö tulemused on kinnitanud paljusid klassiõpetaja tööga seotud probleeme (suur töökoormus, madal palk, pensionile suunduv õpetajaskond), ent samuti kinnitas uurimus seda, et klassiõpetajad on äärmiselt motiveeritud ja kõrge missioonitundega. Töö piiranguteks on, et valim on kahtlemata liiga väike üldistuste tegemiseks Eesti klassiõpetajate kohta tervikuna, sest uuriti vaid Lõuna-Eesti klassiõpetajaid ja küsimustikus ei kajastunud paljusid temaatikaid, mis võivad aktuaalsed olla teistes Eesti osades (nt keelega seotud probleemid Ida-Virumaa klassiõpetajate seas). Samuti ei saa uuringute tulemusi kasutada Eesti õpetajate kirjeldamiseks üldiselt. Lisaks sellele tekib Likert-skaalat kasutades alati see oht, et inimeste arusaamad skaalajaotusest võivad olla erinevad – see, mis ühe jaoks on seitsmepalli skaalal kolme väärt, ei pruugi seda olla teise jaoks. Edasistes uurimustes õpetajatöö probleematika kaardistamisel võiks uurida ka teisi õpetajate gruppe peale klassiõpetajate ning kindlasti võiks küsitleda ka neid klassiõpetajaid, kes on juba õpetajatöölt lahkunud või õpingud pooleli jätsid, et välja selgitada põhjused, miks nad õpetamisest loobusid. Huvitav oleks teada, kas Ingersolli (2002) uurimuses väidetu peab ka Eestis paika ning põhjus, miks Eesti klassiõpetajaskond on keskmisest kõrgema tööstaažiga, seisnebki selles, et noored õpetajad on otsustanud õpetamisest loobuda.

Tänuõnad ja autorsuse kinnitus.

Sooviksin avaldada tänu kõikidele klassiõpetajatele, kes vaatamata oma suurele koormusele leidsid aega küsimustikule vastamiseks. Ilma nendeta poleks ka see magistritöö õnnestunud. Samuti sooviksin südamest tänada oma mõlemat juhendajat, kes töö erinevates faasides aitasid nõu ja jõuga kaasa töö valmimisprotsessile. Eriti tänulik olen Liinale, kes oli nõus ka viimasel lõpuspurdil tööga aktiivselt tegelema. Üksinda oleks seda tööd olnud võimatu kirjutada. Lisaks eelpoolmainitud inimestele olen ülimalt tänulik oma emale ja isale, ilma kelle toeta poleks minu ülikooliõpingud olnud võimalikud. Veelgi enam, ilma nende alatise toetuse ja julgustusega ei oleks ma õpetaja.

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

22.05.2017.

Kasutatud kirjandus

- 2015/2016. *Õppeaasta arvudes. (s.a.)*. Haridusministeerium. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/2015-2016-oppeaasta_arvudes.pdf.
- Addison, R. & Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: The challenge of change. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 36, 79-94.
- Agur, H. (2017, 15. mai) Hendrik Agur: õpetajate palk 3000 eurot annaks sõnumi väärtustest. *Postimees*. Külastatud aadressil http://arvamus.postimees.ee/4113007/hendrik-agur-opetaja-palk-3000-eurot-annaks-sonumi-vaartustest?utm_source=arvamus&utm_medium=wallpost&utm_content=4113007&utm_campaign=fb_post
- Aloe, A., Shisler, S., Norris, B., Nickerson, A., & Rinker, T. (2014). A multivariate metaanalysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007) *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. London: McKinsey.
- Barrett, N. & Toma, E.F. (2013). Reward or punishment? Class size and teacher quality. *Economics of Education Review*, 35, 41-52.
- Bayraktar, H.V. & Yilmaz, K.Ö. (2016). Examination of Stress-coping Methods of Primary School Teachers in Terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 167-179.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schucks, S., Aubusson, B., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 3, 112-129.
- Cancio, E.J., Albrecht, S.F. & Johns, B.H. (2014). Combating the Attrition of Teachers of Students With EBD: What Can Administrators Do? *Intervention in School and Clinic*, 49(5), 306-312.
- Cha, S.-H., & Cohen-Vogel, L. (2011). Why they quit: A focused look at teachers who leave for other occupations, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22(4), 371-392.
- Chaudary, I.A. & Imran, S. (2012). Listening to Unheard Voices: Professional Development Reforms for Pakistani Tertiary Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(2), 88-98.

- Cohen, L., Manual, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London: Roudledge.
- Colliver, Y. & Flee, M. (2016). "I already know what I learned": young children's perspectives on learning through play. *Early Child Development and care*, 186(10), 1559-1570.
- Correa V. I., Wagner J. Y. (2011). Principals' role in supporting the induction of special education teachers. *Journal of Special Education Leadership*, 24(1), 17-25.
- Darling-Hammond L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6–13.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=12568>.
- Eesti Hariduse Infosüsteem (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/ehis/statistika.html>.
- Eesti keele seletav sõnaraamat (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.eki.ee/dict/ekss/>.
- Elmore, R. F. (2008). *School reform from the inside out. Policy, Practice and Performance*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Ersozlu, A., & Cayci, D. (2016). The Changes in Experienced Teachers' Undrestanding towards Classroom Management. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 144-150.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE.
- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. (2012). Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 3-19.
- Gable, R. K. & Wolf, M. B. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings*. Norwell, MA: Kluwer-Nijhoff.
- Göksel, A. & Tomruk, Z. (2014). *The Relationship Between Academics' Stress Sources and the Behaviours of Coping With Stress and In Case of Stress*. Külastatud aadressil <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi/article/viewFile/5000189601/5000171766>.
- Gomes, D. & Borba, D. (2011). Work Motivation. *Psychology of the organizations, work, and human resources*, 243-319.

- Grissmer, D. W. & Kirby, S.N. (1992). *Patterns of attrition among Indiana teachers, 1965-1987: An executive summary*. Santa Monica: RAND Corporations.
- Güzel, H. (2011). Investigation of Demographic Properties and Motivation Factors of Physics Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 1046-1053.
- Hallinger, P., Heck, R.H. & Murphy, J. (2013). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 26(1), 5-28.
- Hariduslike erivajadustega õpilane (s.a.)*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/hariduslike-erivajadustega-opilane>.
- Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse kontseptsioon (s.a.)*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/hev_kotseptsioon.pdf.
- HaridusSilm (s.a.)*. Külastatud aadressil www.haridussilm.ee.
- HaridusSilm (s.a.)*. Õpetajate üldandmed. Külastatud aadressil http://qlikview-pub.hm.ee/QvAJAXZfc/opendoc_hm.htm?document=htm_avalik.qvw&host=QVS%40qlikview-pub&anonymous=true.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, R. (2005). *Sissejuhatus kasvatusteadusse*. Tallinn: Medicina.
- Honig, A. (2007). Play: Ten Power Boosts for Children's Early Learning. *Young Children* 62(5), 72-78.
- Inclusion of Students with Special Educational Needs: Post-Primary Guidelines* (2007). Dublin: The Stationery Office.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription, *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-31.
- Jain, G., Tyagi, H.K., & Kumar, A. (2015). Psycho-Social Factors Sausing Stress: A Study of Teacher Educators. *Journal of Education and Practice*, 6(4), 125-130.
- Jesus, S.N. & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 119-134.
- Johnsrud, L. K. & Rosser, V. J. (1999). College and university midlevel administrators: Explaining and improving their morale. *The Review of Higher Education*, 22, 121-141.
- Kaasava hariduse põhimõtted (s.a.)*. Külastatud aadressil <http://primus.archimedes.ee/takistusteta/7.html>.

- Kivirand, T. (2014, 26. november). *Ministeerium: erivajadustega laste arv on plahvatuslikult kasvanud*. Külastatud aadressil <http://dea.digar.ee/cgi-bin/dea?a=d&d=eestiekspress20141126.2.11.2&st=1&l=en>.
- Klassiõpetaja (s.a.)*. Külastatud aadressil <http://www.ut.ee/et/ut-oppekavad/klassiõpetaja>.
- König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 3, 289-315.
- Koolidele kehtestatud ühtsed normid (s.a.)*. Külastatud aadressil https://www.eesti.ee/est/haridus_teadus/uldharidus/koolidele_kehtestatud_uhised_normid
- Kretschmann, R. (2015). Effect of Physical Education Teachers' Computer Literacy on Technology Use in Physical Education. *The Physical Educator*, 72, 261-227.
- Krips, H., Taimalu, M., Luik, P. & Kukemelk, H. (2009). Estonian students occupational preferences. EARLI 2009 conference Fostering Communities of Learners; Amsterdam, Netherlands.
- Krueger, A.B. (2003). Economic Consideration and Class Size. *The Economic Journal*, 113(485), 34-64.
- Krull, E. (2003). Õpetajate pedagoogiliste hoiakute ja veendumuste sõltuvus koolikogemusest. E. Krull, & K. Oras (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kulinna, P. H., Cothran, D. J. & Regualos, R. (2006). Teachers' reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 32-40.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lehtpuu, K. (2014). *Koolikeskkond õpetajate stressi ja läbipõlemist soodustava tegurina kolme Tartu linna õpetaja näitel*. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41827/lehtpuu_kairit.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Loeb, S. & Page, M. E., (2000). *Examining the Link between Teacher Wages and Student Outcomes*. Külastatud aadressil: <http://cepatest.stanford.edu/sites/default/files/loebpage.pdf>.
- Loeb, S., Sarling-Hammond, L. & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80, 44-70.

- Löfström, E., Poom-Valickis, K., Hannula, M. S. & Mathews, S. R. (2010). Supporting emerging teacher identities: can we identify teacher potential among students? *European Journal of Teacher Education*, 33, 2, 167-184.
- Loogmaa, K., Ruus, V-R., Talts, L. & Poom-Valicis, K. (2009). Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. *Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus*. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40808/Rahv_TALIS.pdf.
- Manuel, J. (2003). Such are the ambitions of youth: Exploring issues of retention and attrition of early career teachers in New South Wales. *Asia-Pacific Journal of Education*, 31(2), 125-138.
- Marandi, T., Luik, P., Laanpere, M., Adojaan, K. & Uibu, K. (2003) *IKT ja Eesti koolikultuur*. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40612/IKT_koolikultuur.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (1999). *Teacher Burnout: A Research Agenda*. In Vandenberghe, R. & Huberman, M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mason, S., Matas, C.P. (2015). Teacher Attrition and Retention Research in Australia: Towards a New Theoretical Framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 45-66.
- Masso, A., Salvet, S. & Lepik, K. (2014). *Kvalitatiivse analüüsi tarkvara*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivse-analyysi-tarkvara>.
- McGuinn, P. (2012). Stimulating reform: Race to the Top, competitive grants, and the Obama Education Agenda. *Educational Policy*. 26(1), 136.
- McLeskey J., Tyler N. & Flippin S. (2003). *The supply of and demand for special education teachers: A review of research regarding the nature of the chronic shortage of special education*. Külastatud aadressil <http://copsse.education.ufl.edu/docs/RS-1/1/RS-1.pdf>.
- Moon, S.Y. (2016). *Teachers' perspectives of students with ADHD in Korea and the U.S.* Külastatud aadressil <http://search.proquest.com/docview/1796864350>.
- Mõttus, K. (2015). Õpetajate hinnangud nende tööga seotud motivatsiooniteguritele. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil

- http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/49094/kadi_mottus.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Mueller, F. & Hanfstring, B. (2010). Teacher motivation [Special issue editorial]. *Journal of Educational Research Online*, 2(2), 5-8.
- Nathanaili, V. (2016). Teacher's Influence Scale from their Colleagues and Principals: Its Relations with School Performance in Public Schools of the Albanian Educational System. *The IAFOR Journal of Education*, 4(1), 106-121.
- Nelke, A. (2014). Õpetaja personaalse ja professionaalse identiteedi kooskõla ja töörahulolu ühe eesti waldorfkooli õpetajate näitel. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://dspace.utlib.ee/dspace/handle/10062/42036>.
- Nye, B., Hedges, L.V. & Konstantopoulis, S. (2000). The Effects of Small Classes on Academic Achievement: The Results of the Tennessee Class Size Experiment. *American Educational Research Journal*, 37(1), 123-151.
- Okas, A. (2009). Noorte õpetajate kutsepüsivust mõjutavad tegurid. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Õpetaja (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/opetaja>.
- Õpetaja ja koolijuht (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/opetaja-ja-koolijuht>.
- Õpetaja palgakorralduse lähtealused (s.a.) Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/opetaja_palgakorralduse_lahtealused.pdf.
- Ots, A., Vaher, K., Sellio, R. & Laanoja, P. (2008). *Ülevaade Eesti õpetajaskonnast*. Külastatud aadressil www.hm.ee/index.php?popup=download&id=8781.
- Park, H. & Byun, S.-Y. (2015). Why some countries attract more high-ability young students to teaching: Cross-national comparison of students' expectation of becoming a teacher, *Comparative Education Review Vol 59(3)*, 523-549.
- Payne, C. M. (2011). *So much reform, so little change. The persistence of failure in urban schools*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Perie, M. & Baker, D. P. (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation. *National Center for education statistics. Statistical Analysis Report*. Külastatud aadressil <https://nces.ed.gov/pubs97/97471.pdf>.
- Perrachione, B. A., Petersen, G. J. & Rosser, V. J. (2008). Why Do They Stay? Elementary Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Retention. *Professional Educator*, Vol. 32(2).

- Peterson, A-L. (2013). Õpetajakutse valiku motiivid ja arvamused õpetajatöö kohta õpetajakoolituse üliõpilastel. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://dspace.utlib.ee/dspace/handle/10062/31486>.
- Randma, H. (2004). Kuhu lähed, noor õpetaja. *Haridus*, 6(7), 22-23.
- Ratas, K. (2014). Õpetajate arusaamad nende kutsekindlust mõjutavatest teguritest. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/42314/ratas_kai.pdf.
- Raud, A. (2012). *Töötava ja õppiva lasteaiaõpetaja stress ja sellega seotud tegurid*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761-774.
- Sagona, R.K. (2012). An Examination of Principal Consistency in Evaluating Teacher Effectiveness. Külastatud aadressil <http://search.proquest.com/docview/1270812311>.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhoish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Barreau, S. & Grabbe, Y. (2008). The Influence of School and Teaching Quality on Children's Progress in Primary School. *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project*.
- Sass, D.A., Flores, B.B., Claeys, L. & Perez, B. (2012). Identifying personal and contextual factors that contribute to attrition rates for Texas ublic school teachers. *Education Policy Analysis Archives*, 20(15), 1-26.
- Saveli, S. (2015). *Õpetajate stressi tase ja sellega seotud faktorid eri koolitüüpide võrdluses*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/48738/saveli_sigrid_ma_2015.pdf.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 2, 79-104.
- Sinclair, C., Dowson, M. & McInerney, D. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teacher College Record*, 108(6), 1132-1154.
- Statistikaamet (2016, 25. mai) I kvartalis keskmise brutokuupalga kasv veidi kiirenes. Külastatud aadressil <https://www.stat.ee/277447>.
- Sun, R.C.F. & Shek D.T.L. (2012). Student Classroom Misbehavior: An Exploratory Study Based on Teacher's Perceptions. *The Scientific World Journal*, 8.

- Symeonidis, V. (2015). *The Status of Teachers and the Teaching Profession. A study of education unions' perspectives*. Külastatud aadressil <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/The%20Status%20of%20Teachers%20and%20the%20Teaching%20Profession.pdf>.
- Synodi, E. (2010). Play in the kindergarten: the case of Norway, Sweden, New Zealand and Japan. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 185-200.
- Täitmata ametikohad (s.a.). Külastatud aadressil <https://enda.ehis.ee/avalik/avalik/pedagoog/YldTooOtsing.faces>.
- Tamm, K. (2004). Õpetajamet Eestis ja mujal Euroopas. *Haridus*, 6(7), 24-25.
- Tatto, M.T., Schwille, J., Senk, S.L., Ingvarson L., Rowley, G. & Peck, R. (2012). *Policy, Practice and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics*. Külastatud aadressil [http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/TEDS-M_International_Report .pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/TEDS-M_International_Report.pdf).
- Torm, T. (2016). Kõigepealt õpetajaks? *Haridus*, 9-10, 41-43. Külastatud aadressil http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/9_102006/41-43mustv.pdf.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, L. T. H. (2011). Beginning teachers' transition from pre- service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11-34.
- Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K. & Ümarik, M. (2013). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Tallinn: SA Innove.
- Uibu, K. (2010). *Teacher's roles, instructional approaches and teaching practices in the social-cultural context*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Vaisma, K. & Kandla, K. (2016). *Õpetajaameti kuvand ja atraktiivsus 2016. Uuringaruanne*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/hmin_opetaja_atraktiivsus.pdf.
- Vastuvõtustatistika. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://www.ut.ee/et/sisseastumine/vastuvotustatistika>.
- Viseu, J., Jesus, S.N., Rus, C. & Canavarro, J.M. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 439-461.
- Voltri, O., Luik, P. & Taimalu, M. (2013). Õpetajakoolituse praktikantide ja kutseastal olevate õpetajate kutsevalikut mõjutavad motivatsioonitegurid. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 1, 97-123.

- Voltri, R. (2016, 5. mai). Õpetajate avalik pöördumine valitsuse ja riigikogu poole: hakake antud lubadusi täitma! *Postimees*. Külastatud aadressil <http://arvamus.postimees.ee/3682899/opetajate-avalik-poordumine-valitsuse-ja-riigikogu-poole-hakake-antud-lubadusi-taitma>.
- White, P., Gorard, S. & See, B.H. (20016). What are the problems with teacher supply? *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 315-326.
- Yuan, K., Le, V-N., McCaffrey, D.F., Marsh, J.A., Hamilton, L.S., Stecher, B.M. & Springer, M.G. (2013). Incentive Pay Programs Do Not Affect Teacher Motivation or Reported Practices: Results from Three Randomized Studies. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35, 3-22.
- Zheng, X., Yin, H., Liu, Y. & Ke, Z. (2016). Effects of Leadership Practices on Professional Learning Communities: The Mediating Role of Trust in Colleagues. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 521-532.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina

Mari Timmi

(autori nimi)

(sünnikuupäev: 02.12.1988.)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Lõuna-Eesti koolide klassiõpetajate tööga rahulolu ning ametikohale jäämise kavatsused,

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on Liina Malva (MA), Reemo Voltri (BA),

(juhendaja nimi)

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 22.05.2017. *(kuupäev)*

